66.

Ramona Iulia Herman

Managementul clasei de elevi
- strategii eficiente -

Ghid pentru profesori și studenti

Colecția Paedagogia

presa universitară clujeană

Ramona Iulia Herman

Managementul clasei de elevi – strategii eficiente

Ghid pentru profesori și studenți

Ramona Iulia Herman

Managementul clasei de elevi – strategii eficiente

Ghid pentru profesori și studenți

Ediția a II-a,
adăugită și revizuită

Presa Universitară Clujeană

2023

Colecția *Paedagogia* este coordonată de Mușata Bocoș.

Referenţi ştiinţifici:

Prof. univ. dr. Karla Barth

Conf. univ. dr. Daniela Porumbu

ISBN 978-606-37-2038-3

Universitatea Babeş-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruța Săcelean
Str. Hasdeu nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel./fax: (+40)-264-597.401
E-mail: editura@editura.ubbcluj.ro
http://www.editura.ubbcluj.ro/

Motto:

„La școală, progresele și experiențele copilului sunt influențate
de calitățile profesorilor: atitudinile, valorile, credințele acestora.
Entuziasmul, receptivitatea educatorilor sunt contagioase pentru copil.
Aspectele negative, din păcate, sunt și ele contagioase.
Învățăm nu doar din cărți, ci și prin modele." (Muntean, A., 2006)

CUPRINS

PREFAȚĂ

Lucrarea *Managementul clasei – strategii eficiente, Ghid pentru profesori și studenți* se adresează cadrelor didactice care lucrează cu elevi cu nevoi educaționale tot mai variate, într-un mediu social în continuă schimbare. Cartea constituie, de asemenea, un reper util pentru studenții care parcurg formarea inițială ca profesori și au nevoie, în această calitate, de un ghid pentru organizarea și gestionarea clasei și a comportamentelor elevilor.

Managementul clasei devine în cazul generațiilor actuale de elevi o problemă în creștere și totodată persistentă, cu care profesorii se confruntă deja din școala primară. Odată cu includerea elevilor cu nevoi educaționale speciale în școlile obișnuite, această problemă a devenit mai presantă. Atât profesorii cu experiență, cât și cei aflați la începutul carierei, se plâng tot mai frecvent de comportamentul perturbator al elevilor, de acte de indisciplină și de lipsa instrumentelor pentru a gestiona aceste situații. Strategiile de management al clasei din repertoriul multor profesori sunt puține, neactualizate sau uneori inadecvate. Astfel, identificarea stilurilor de management și îmbunătățirea cunoștințelor procedurale legate de managementul clasei poate determina abordarea optimă a clasei de elevi și a problemelor de comportament manifestate în clasă. Un alt beneficiu al dezvoltării competențelor de management al clasei vizează chiar optimizarea stării de bine a profesorilor și reducerea fenomenului de burn-out. Studiile și cercetările pe care le-am realizat în domeniul managementului clasei, cât și programele de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar, pe care le-am derulat în colaborare cu Casa Corpului Didactic Sibiu, confirmă, pe de o parte, nevoia de formare continuă și sugerează pe de altă parte, necesitatea unei pregătiri psiho-pedagogice mult mai temeinice a profesorilor.

Acest ghid este structurat pe trei capitole, fiecare capitol oferind profesorilor interesați o multitudine de strategii ce pot fi aplicate sau adaptate elevilor, respectiv claselor la care predau. Fiecare capitol se încheie cu aplicații pornind de la abordările teoretice expuse.

Primul capitol, intitulat *Strategii de self-management pentru cadrele didactice*, vizează dezvoltarea abilităților de comunicare și management al conflictelor, optimizarea abilităților socio-emoționale ale cadrelor didactice, precum și achiziția strategiilor de self-management pentru optimizarea conducerii clasei de elevi. Capitolul îmbină teorii actuale cu exemple și aplicații practice, pentru a oferi profesorilor posibilitatea de a se adapta cu succes la solicitările mediului educațional.

Al doilea capitol, intitulat *Strategia LEARN pentru managementul clasei (adaptare după J. Olsen și T. W. Nielsen, 2009),* oferă celor interesați instrumente concrete, utile și adaptabile pentru gestionarea clasei și a oricărei situații din practica educațională, dar și o atitudine empatică și flexibilă, față de elevi și problemele lor. Multitudinea de strategii, tehnici, fișe de lucru, chestionare, diagrame și aplicații, sprijină profesorii să utilizeze metodele cele mai potrivite în vederea structurării relațiilor din clasă, a conexiunilor dintre școală, copil și familie și a rezolvării problemelor de disciplină.

Ultimul capitol, *Managementul clasei de elevi cu dificultăți comportamentale,* oferă cadrelor didactice practicante, cât și celor aflate în formare, posibilitatea aprofundării modului de organizare a unui mediu incluziv la nivelul clasei și contribuie la dezvoltarea capacității de evaluare și abordare individualizată a problemelor comportamentale ale școlarilor. Acest capitol pune la dispoziția profesorilor un set de materiale, soluții educaționale, recomandări și aplicații practice, menite sa faciliteze abordarea eficientă a elevilor cu dificultăți comportamentale. Prin integrarea ideii de diversitate umană (și individualitate, în același timp) în filosofia lor educațională, profesorii își pot îmbunătăți managementul clasei și pot reduce problemele generate de deficitul de autocontrol al elevilor.

CAPITOLUL 1.

STRATEGII DE SELF-MANAGEMENT PENTRU CADRELE DIDACTICE

Am conceput această primă parte a ghidului nostru, pornind de la nevoile de autocunoaștere și autodezvoltare personală ale cadrelor didactice, plasate în contextul tot mai provocator al actualului sistemului de învățământ.

Obiectivele studierii acestui capitol vizează:

1. *Dezvoltarea abilităților de comunicare și management al conflictelor.*
2. *Optimizarea abilităților socio-emoționale ale cadrelor didactice.*
3. *Achiziția strategiilor de self-management pentru optimizarea conducerii clasei de elevi.*

1.1. Comunicarea educațională și managementul conflictelor

Managementul clasei și instruirea eficientă sunt în bună măsură o funcție a comunicării sociale și a relațiilor interpersonale pozitive din clasă (profesor-elev și elev-elev). În acest context, profesorul devine principalul actor sau determinant al relațiilor interpersonale și al climatului clasei. Acest subcapitol prezintă modalități concrete de optimizare a comunicării și de soluționare a conflictelor atât din cadrul clasei cât și din afara acesteia.

1.1.1. Comunicarea educațională

„Orice am face nu putem să nu comunicăm!" Școala de la Palo Alto

Din multitudinea de definiții ale comunicării, am selectat câteva, pe care le prezentăm în continuare, astfel încât să avem un punct de

pornire solid pentru înțelegerea comunicării interumane și a modalităților de optimizare a acesteia.

„Comunicarea se referă la acțiunea, cu una sau mai multe persoane de trimitere și receptare a unor mesaje care pot fi deformate de zgomote, are loc într-un context, presupune anumite efecte și furnizează oportunități de feed-back.“ (DeVito, 1993)

Comunicarea este un concept universal și atotcuprinzător pentru că „totul comunică“ (Drăgan, I., 1996). Comunicarea umană este un proces de natură tranzacțională sau afectivă (Burgoon, M., 1994).

„Într-un sens foarte larg, termenul comunicare desemnează procesul prin care o informație este transmisă de la un element la altul. Aceste elemente pot fi de natură biologică, socială sau tehnologică(...). Un aspect relevant este acela că procesul de comunicare se manifestă totdeauna printr-un comportament" (Stan, C., 2010).

Comunicarea reprezintă transmiterea, intermedierea, recepționarea sau schimbul de informații între una sau mai multe persoane. Prin informații înțelegem atât cele de natură factuală cât și sentimente, dorințe, aspirații etc. (Hobmair, H., 1997).

Comunicarea educațională are la bază un mesaj educațional, elaborat de profesor astfel încât să determine reacții de natură formativă în rândul elevilor, care să fie evaluate în termeni de conexiune inversă, internă și externă.

„Comunicarea reprezintă o modalitate fundamentală de interacțiune psihosocială a persoanelor, interacțiune ce presupune realizarea unor schimburi informaționale prin intermediul unor simboluri și semnificații social generalizate în vederea conservării stabilității sau, după caz, a obținerii unor modificări la nivelul unui individ sau al unui grup.“ (Șoitu, L., 1997). G. Ginott (2003) adaugă o caracteristică extrem de importantă *comunicarea eficientă.* Desfășurarea și eficiența comunicării educaționale sunt influențate atât de caracteristicile psihosociale ale partenerilor, cât și de cele ale grupului școlar, la nivelul căruia se structurează un ansamblu de norme de comunicare.

Comunicarea de succes presupune faptul că persoanele implicate în comunicare își ating scopul, iar așteptările și trebuințele le sunt îndeplinite. Comunicarea este obstrucționată atunci când scopul cu care se comunică nu este atins, iar nevoile individuale și așteptările interlocutorilor nu sunt îndeplinite.

Blocajele în comunicarea interumană, dar și în comunicarea educațională pot să aibă cauze diverse, cum ar fi: trăsăturile de personalitate ale emițătorului și receptorului, tipul de relație dintre interlocutori, intenția urmărită de emițător, capacitatea de codificare a emițătorului, apoi pot să apară distorsiuni la nivelul canalului de comunicare și al mijloacelor utilizate în acest sens, cât și în ceea ce privește abilitatea de decodificare a mesajului deținută de receptor.

Potrivit lui Băban, A. (2001) barierele în comunicarea eficientă pot să apară atunci când:

- Avem tendința de a judeca interlocutorul;
- Oferim sau impunem soluții celor cu care comunicăm;
- Dăm ordine interlocutorului;
- Utilizăm amenințările pentru a controla persoana cu care comunicăm;
- Folosim moralizarea, spunând altei persoane ce ar trebui să facă;
- Evităm să abordăm problemele importante;
- Încercăm să rezolvăm problema comunicării prin impunerea unor argumente logice proprii, fără a lua în considerare factorii emoționali implicați.

1.1.2. Modalități de optimizare a comunicării

Pentru a preîntâmpina sau a ameliora dificultățile din comunicarea interumană, este pe de o parte importantă dezvoltarea abilităților esențiale de comunicare, iar pe de altă parte stimularea abilității de a recunoaște barierele din comunicare, cauzele acestora precum și modalitățile de înlăturare sau de diminuare a acestor blocaje. Prezentăm în continuare câteva modalități concrete pentru optimizarea comunicării interumane în general și a comunicării educaționale în special, adaptate după Hobmair, H., (1997):

➢ *Acceptarea de sine și a propriilor emoții* – presupune să ne acceptăm integral, cu toate părțile personalității noastre, cu toate reușitele și eșecurile pe care le-am acumulat. Numai în acest fel este posibil să comunicăm eficient și să abordăm adecvat problemele cu care ne confruntăm.

➢ *Acceptarea existenței conflictelor* – această idee are la bază acceptarea faptului că problemele și conflictele nu pot și nu trebuie să fie evitate, diminuate sau bagatelizate, ci acceptate pentru a diminua tensiunea psihică inerentă acestora și apoi soluționate pe cale amiabilă.

➢ *Conștientizarea propriilor temeri* – acele temeri pe care le conștientizăm, dar și cele inconștiente, ne influențează puternic comportamentul și prin urmare modul în care interacționăm și comunicăm cu ceilalți. Așa se întâmplă de exemplu cu teama de a fi rănit sau de a-l răni pe celălalt, teama de a se confrunta cu conflicte și tensiuni în relații, teama de a pierde recunoașterea celorlalți, sau a partenerului, de a fi exclus dintr-un grup, de a fi respins de oameni, teama de a pierde credibilitatea în fața celorlalți. Toate aceste temeri pe care le avem, ridică „un zid" între noi și ceilalți și ne determină să fim rezistenți la schimbare. Însă conștientizarea acestor temeri, acceptarea și combaterea lor pe cale logică sau prin contraexemple, ne vor ajuta să dobândim o altă perspectivă asupra vieții și implicit asupra comunicării.

➢ *Discutarea relației și a comunicării în cadrul relației (metacomunicarea)* – este important să reflectăm și să discutăm periodic cu interlocutorii asupra modului în care comunicăm, asupra relațiilor stabilite cu aceștia, pentru a evita astfel blocajele în comunicare. Ilustrăm câteva întrebări reflexive, care stimulează capacitatea de metacomunicare: *Ce tip de relație am cu acest interlocutor?, Ce mă determină să îl contrazic frecvent?, De ce îmi este teamă să îmi susțin punctul de vedere?, Cum mă simt în această relație de comunicare?*

➢ *Facilitarea unui climat pozitiv* – prin renunțarea la constrângeri sau condiționări ale interlocutorului, prin eliminarea sau diminuarea anxietății, astfel încât partenerii implicați în discuție să trăiască emoții pozitive și să fie încurajați să se exprime autentic.

➢ *Acceptarea și înțelegerea celuilalt* – interacțiunile și comunicarea optimă sunt posibile atunci când acceptăm interlocutorul cu toate sentimentele, temerile, slăbiciunile și problemele sale. Pentru a-l accepta și înțelege pe celălalt este necesară disponibilitatea pentru a-l cunoaște pe interlocutor, precum și o bună autocunoaștere.

➢ *Semnalizarea disponibilității de a comunica* – atunci când nu avem disponibilitatea de a purta o conversație, este indicat să transmitem acest semnal partenerului, comunicându-i că nu este momentul oportun și să stabilim alt prilej de discuție.

➢ *Utilizarea ascultării active* – o bună comunicare presupune dezvoltarea abilității de ascultare activă. Ascultarea este procesul intelectual și emoțional în care *primitorul* procesează fizic, emoțional și intelectual mesajele emitentului, în căutarea semnificației acestora. *Ascultarea activă* presupune abținerea de la evaluarea cuvintelor vorbitorului, încercarea de a vedea lucrurile din perspectiva vorbitorului și demonstrarea clară a încercării de a înțelege.

Ce să faci?		**Ce să nu faci?**
✓ Menține contactul vizual cu interlocutorul. ✓ Mișcă afirmativ capul și arată expresii faciale adecvate. ✓ Pune întrebări. ✓ Fii empatic. ✓ Utilizează parafrazarea.	**ASCULTAREA ACTIVĂ**	✓ Evită întreruperea interlocutorului. ✓ Nu vorbi prea mult. ✓ Evită gesturi sau acțiuni care distrag atenția.

Tabelul 1.1. ***Caracteristicile ascultării active***

Studiile de specialitate arată că managerii de succes folosesc 40-60% din timpul de lucru pentru a asculta. Pentru ca procesul de ascultare să se poată derula în bune condiții este necesară stabilirea unei atitudini fizice și psihice propice. Pentru aceasta propunem următoarele șapte acțiuni:

- ✓ concentrarea asupra ascultării (înlăturarea altor gânduri sau preocupări);

- ✓ rezistența la factorii externi care vă distrag atenția (spațiu, timp, zgomot etc.);
- ✓ crearea interesului față de ceea ce urmează să ascultați;
- ✓ crearea de condiții favorabile pentru emitentul mesajului (zâmbet, gesturi și cuvinte de politețe, contactul privirii, încuviințarea din cap etc.);
- ✓ conștientizarea ideilor preconcepute față de cel care vorbește (sau față de mesaj);
- ✓ controlarea emoțiilor în legătură cu cel care vorbește (sau cu mesajul său);
- ✓ stabilirea scopului ascultării.

Potrivit lui Seeger, R., și Seeger, N., (2007) pentru asigurarea unei **ascultări active și eficace** este necesar să respectați următoarele **reguli**:

a. Urmăriți acordul dintre limbajul nonverbal și cel verbal al interlocutorului.
b. Concentrați-vă asupra conținutului mesajului.
c. Ascultați pentru a înțelege mesajul, nu pentru a pregăti răspunsul.
d. Suspendați evaluarea mesajului până la înțelegerea sa completă.
e. Grupați ideile pentru a depista structura mesajului, astfel încât să-l puteți reține mai ușor.
f. Rezumați mental mesajul sub forma unei schițe a punctelor principale.
g. Luați notițe din când în când pentru a vă ajuta în memorarea mesajului, prevenirea distragerilor și demonstrarea interesului față de ceea ce vă spune interlocutorul.
h. Nu anticipați ceea ce vorbitorul vrea să spună și nu terminați propozițiile în locul lui.
i. Nu adoptați comportamente nonverbale care denotă nerăbdare sau plictiseală (verificarea ceasului, căscatul, privitul în altă parte, mișcări necontrolate etc.)

➢ *Clarificarea intențiilor* – este necesară mai ales în situațiile conflictuale, când nevoia din spatele unor comportamente nu este clară pentru emițător sau pentru receptor. Pentru a conștientiza și clarifica intențiile pe care le avem într-o relație de comunicare tensionată este indicat să reflectăm la următoarele aspecte: *Ce îmi doresc eu de fapt?, Sunt interesat de relație sau de propria persoană?, Ce intenții am, ce este important pentru mine, care sunt posibilitățile de a veni în întâmpinarea interlocutorului?*

➢ *Dezvăluirea autentică* – pentru a facilita comunicarea este important ca tot ceea ce comunicăm celorlalți să fie congruent cu ceea ce gândim și simțim, cu alte cuvinte limbajul nonverbal să susțină exprimarea verbală. Cu cât acordul dintre aceste forme ale comunicării este mai puternic, cu atât mesajul este mai ușor de decodificat pentru interlocutor, iar comunicarea de succes.

➢ *Împărtășirea emoțiilor, a nevoilor și a așteptărilor, utilizarea mesajelor de tip „eu..."* – transmiterea clară, deschisă și inteligibilă a propriilor emoții, sentimente, așteptări, nevoi, dorințe sau temeri, îl ajută pe interlocutorul angajat în comunicare să perceapă acurat starea partenerului de discuție, dorințele și intențiile acestuia și prin urmare interlocutorul își poate adapta mai bine comportamentul și reacțiile la cel care comunică. Pentru a împărtăși emoții pozitive și negative în cadrul unei comunicări, este indicat să se utilizeze mesajele de tip „eu...". Oferim câteva exemple în acest sens, foarte utile celor care doresc să își schimbe modul în care comunică în clasă, la școală, acasă, sau în alte contexte: „Mă bucură (emoția) faptul că ai reușit să ajungi punctual la școală (comportamentul) și nu mai este nevoie să te consemnez întârziat (consecința)", „Sunt supărat (emoția) pentru că vorbești mereu în timpul orelor (comportamentul) și nu reușești să fi atent la ceea ce eu explic, deranjând totodată și colegii (consecința)", „Nu m-am simțit bine în ultima perioadă (consecința) pentru că am petrecut foarte puțin timp împreună (comportamentul). Sunt nemulțumit (emoția)."

➢ *Contribuția proprie la rezolvarea conflictelor* – pentru a contribui la rezolvarea conflictelor, de cele mai multe ori este important să reflectăm la modul în care noi reușim să ne schimbăm atitudinea și comporta-

mentul față de interlocutor, să renunțăm la interesele egoiste pe care le manifestăm. O soluționare poate să vină chiar din modificarea perspectivei proprii asupra unei probleme sau a unui conflict. Metaforic spus, noi suntem capabili să schimbăm lentilele prin care privim viața și pe ceilalți.

1.1.3. Utilizarea comunicării asertive

Potrivit lui Băban, A. (2001, p. 93) "asertivitatea reprezintă abilitatea de a ne exprima emoțiile și convingerile fără a afecta și ataca drepturile celorlalți".

Asertivitatea este rezultatul unui set de atitudini și comportamente de învățare, care au drept consecințe pe termen lung îmbunătățirea relațiilor sociale, dezvoltarea încrederii în sine, respectarea drepturilor personale, formarea uni stil de viață sănătos, îmbunătățirea abilităților de luarea de decizii responsabile, dezvoltarea abilităților de management al conflictelor. (Rakos, 1991).

Pentru o mai bună înțelegere a conceptului de asertivitate prezentăm în Tabelul 1.2. diferența dintre comunicarea agresivă, pasivă și asertivă.

COMUNICARE	TU	TU NU
AGRESIVĂ	Încerci să faci cum vrei, orice s-ar întâmpla. Deseori îi faci pe ceilalți să se simtă rău. Te faci nepopular. Te lupți, amenințí, ești sarcastic.	Respecți faptul că și alții au drepturi. Cauți căi de rezolvare posibile printr-un compromis. Iei în considerare sentimentele altora.
PASIVĂ	Doar speri că vei obține ceea ce dorești. Te bazezi pe alții să ghicească ce dorești, ori să facă lucruri pentru tine. Îți ascunzi sentimentele tale reale. Exprimi doar aluzii. Te simți dezamăgit.	Ceri ceea ce vrei. Îți aperi poziția. Spui ceea ce simți. Te simți bine cu propria ta persoană. Obții, de obicei, ceea ce ai vrut.

COMUNICARE	TU	TU NU
ASERTIVĂ	Ceri ceea ce vrei. Știi că ai drepturi. Îi asculți pe alții și știi că și ei au drepturi. Exprimi clar ceea ce simți. Crezi în tine.	Crezi că totul înseamnă a câștiga, orice s-ar întâmpla; Aștepți ca alții să ghicească ce vrei. Devii foarte anxios.

Tabelul 1.2. ***Comunicarea agresivă, pasivă și asertivă***

Consecințele comportamentelor asertive ⇨ problema este discutată; drepturile tale sunt susținute; îți alegi tu activitatea; încredere în sine; recunoști și drepturile tale și ale celorlalți.

Atunci când suntem criticați sau chiar agresați verbal, este dificil uneori să reacționăm pașnic și să rămânem într-o stare de echilibru interior. De cele mai multe ori reacționăm similar și blocăm astfel comunicarea cu acea persoană. Pentru a modifica modul în care ne manifestăm într-o situație în care suntem criticați, putem aplica cu consecvență tehnica propusă de Băban, A. (2001):

- *Solicită mai multe informații*. Acuzațiile abstracte „Ești nedrept!“ sau „Niciodată nu m-ai înțeles!“ fac dificilă înțelegerea a ceea ce vrea interlocutorul să-ți comunice. O formulare care să solicite mai multe informații este cea mai eficientă atunci când ți se pare că ești criticat. De exemplu, o formulare de genul „Care dintre lucrurile pe care le-am făcut ți se par nedrepte?" sau „Când ai avut nevoie de ajutorul meu și eu nu ți l-am oferit?".
- *Utilizează parafrazarea*. Este o metodă în comunicare care are rolul de a clarifica mesajul pe care vrea să îl transmită interlocutorul. De cele mai multe ori o persoană utilizează critica atunci când i se pare că nu i se acordă suficientă atenție. Parafrazarea este o modalitate prin care persoana care face critica este ajutată să-și comunice mai eficient nevoile.
- *Analizează consecințele comportamentului* asupra propriei persoane și asupra interlocutorului. Anumite comportamente provoacă neplăceri pentru ceilalți, fără ca persoana să conștientizeze acest

lucru. Critica nu îl ajută să își identifice secvențele comportamentale pe care trebuie să le modifice.

Modificarea comportamentelor nonasertive poate fi realizată prin tehnica lui Rakos, (1991):

Descrie obiectiv comportamentul, utilizând termeni simpli și concreți, indică locul, timpul și frecvența.

Exprimă emoțiile în mod pozitiv și concentrează-te asupra comportamentului fără a judeca persoana.

Specifică schimbarea comportamentală dorită la interlocutor și menționează comportamentul pe care ești dispus să îl schimbi pentru a facilita comunicarea.

Precizează **consecințele** pozitive pentru schimbarea comportamentală solicitată interlocutorului și consecințele negative pentru menținerea comportamentului indezirabil.

1.1.4. Managementul conflictului

„Aproape fiecare problemă, fiecare conflict, fiecare greșeală sau neînțelegere are la bază o problemă de comunicare."
(Tony Alessandra & Phil Hunsaker)

În cele ce urmează ne vom ocupa mai în detaliu de acest aspect, întrucât conflictele sunt o parte importantă a vieții noastre, ele sunt inerente oricărei forme de comunicare și pot să constituie veritabile metode de învățare socială. Pentru a gestiona optim conflictele este bine să ne dezvoltăm în acest sens, să dobândim în primul rând o înțelegere asupra acestui fenomen și asupra modalităților concrete de intervenție.

Conflictul este un dezacord între două sau mai multe persoane sau idei (Băban, 2001).

Sursele conflictului

- nevoile fundamentale insuficiente (apă, hrană);
- valorile diferite;
- percepțiile diferite;
- interesele diferite;
- nevoile psihologice alterate (iubirea, libertatea, fericirea, respectul de sine și corectitudinea)

Efectele pozitive ale unui conflict	*Efectele negative ale unui conflict*
- crește motivația pentru schimbare; - crește capacitatea de adaptare la realitate; - oferă șansa dezvoltării de deprinderi; - dezvoltă creativitatea; - crește coeziunea grupului după soluționarea în comun a conflictelor.	- scade implicarea în activitate; - diminuează sentimentul încrederii în sine; - declanșează dileme morale; - produce dificultăți în luarea deciziilor.

Tabelul 1.3. ***Sursele și efectele conflictelor*** **(adaptare după Băban, A., 2001)**

1.1.4.1. Metode de rezolvare a conflictelor

Expunem în continuare câteva metode utile pentru soluționarea conflictelor, precum negocierea, jocul de rol și metoda analitică. Recomandăm cadrelor didactice care se confruntă frecvent cu conflicte să folosească consecvent și creativ aceste metode pentru a rezolva sau aplana conflictele și în cazuri speciale să consulte literatura de specialitate sau specialiști în domeniu.

a. Negocierea

Negocierea poate fi definită ca interacțiunea între grupuri și/sau persoane cu interese și obiective inițiale divergente, care vizează, după discutarea și confruntarea pozițiilor, obținerea unui acord și luarea unor decizii comune (Băban, A., 2001). Pentru a negocia eficient este indicat ca atât în cadrul clasei cât și în relațiile cu părinții elevilor să se utilizeze anumite etape propuse de Iucu, R., (2006):

- ✓ *Pregătirea negocierii* – se referă la stabilirea următoarelor elemente: obiectivul negocierii și punctul de ruptură, dincolo de care nu suntem dispuși să cedăm.
- ✓ *Deschiderea negocierii* – prima impresie pe care un interlocutor și-a făcut-o despre partenerul de discuție are un impact mare asupra procesului de negociere. Ca urmare este recomandabil: să vă axați pe realitate, să puneți accent pe ascultarea activă, să puneți întrebări și să explorați situația, să vă manifestați punctele de vedere, dar fără a încerca să-i „distrugeți” pe partenerii de negociere: intențiile pozitive vor fi dominante față de cele negative.

- ✓ *Desfășurarea propriu-zisă a negocierii* – în această etapă pot fi aplicate cu succes tehnicile de negociere.
  - „Luarea temperaturii" – întâlnire preliminară, informală este folositoare pentru a testa punctele de vedere, pozițiile adoptate;
  - „Negociere timpurie" – prin această tehnică se încearcă să se afle până unde sunt dispuși partenerii de negociere să ajungă. Astfel evitați resentimentele care apar când cineva este forțat să treacă peste limita reprezentată de punctul de ruptură.
  - „Tehnica piciorului în ușă" – își propune să spargă gheața cu o cerere inițial mică, dificil de refuzat, iar după ce s-a produs implicarea, se poate formula cu șanse crescute de a fi acceptată, o cerere mai mare;
  - „Tehnica ușii în față" – o cerere mai mare este urmată de una mai mică. Principiul constă în a-i cere interlocutorului o concesie mare, care nu poate fi acceptată, înainte de a-i solicita un al doilea compromis, cu implicații mai mici;
  - „Tăcerea" – este un gol pe care oamenii se simt obligați să îl umple. Dacă pui o întrebare și primești un răspuns nesatisfăcător, cel mai bine este să nu mai spui nimic. Rămânând tăcut e un semnal că soliciți mai multe informații;
  - „Domnul simpatic și domnul dur" – unul din membrii echipei are pretenții foarte mari după care se retrage, iar un alt membru ia inițiativa și arată mai multă bunăvoință;
  - „Diversiunea" – subliniați o problemă relativ neimportantă, iar când apare adevărata problemă, ea va avea parte de o atenție mai mică, în beneficiul părții care a utilizat tactica.
- ✓ *Încheierea negocierii* – finalizarea negocierii este ultima etapă care se face prin evaluarea a ceea ce se poate obține prin concesiile condiționate, rezumarea acordului și stabilirea poziției finale.

b. Metoda jocurilor de rol

Elementul principal al acestei metode este discuția și învățarea mai mult din propria experiență și din a celorlalți. Astfel, participanții trec succesiv prin mai multe roluri, familiarizându-se astfel cu diversele perspective prin care situația poate fi abordată (Băban, A., 2001).

c. Metoda analitică

Această metodă are drept scop dezvoltarea capacităților de investigare în detaliu. În domeniul soluționării conflictelor se pot realiza analize asupra problemelor conflictuale, asupra cauzelor și consecințelor lor, asupra elementelor negociabile și soluțiilor pertinente și acceptabile, asupra punctelor forte și slabe ale celor două părți aflate în conflict, asupra intereselor, avantajelor și compromisurilor în soluționarea conflictului (Iucu, R., 2006). Ca procedură, este posibilă realizarea unor analize comparative, prin completarea următorului tabel:

Probleme negociabile	**Soluții posibile și acceptabile**
Cauzele conflictului: *(se indentifică și se formulează cauzele)*	Consecințe estimate, cu două variante: a) soluționarea constructivă; b) conflict distructiv.
Interese personale: *(se indentifică și se formulează interesele)*	Interesele părții aflate în conflict:
Puncte personale: a) forte b) slabe	Puncte forte ale celeilalte părți aflate în conflict: a) forte b) slabe
a) avantaje personale b) dezavantaje personale	a) avantaje ale părții aflate în conflict b) dezavantaje ale părții aflate în conflict.

Tabelul 1.4. Analiza problemelor conflictuale și a modalităților de soluționare

1.2. Inteligența emoțională

„Emoțiile nu au evoluat pentru a fi controlate. Ele au evoluat datorită calităților adaptative pe care le posedă. Chiar și emoțiile negative precum furia, tristețea și teama au contribuit la supraviețuirea speciei noastre (p. 305). Dar (...) orice atât de puternic precum emoțiile necesită control." (Izard, Kobak, 1991, p. 318)

Parcurgând literatura de specialitate, am identificat variate modalități de abordare a inteligenței emoționale, pe care le expunem în continuare, fără pretenția de a fi exhaustivi. Termenul de *inteligență* provine de la latinescul *intelligere*, care înseamnă a relaționa, a organiza sau de la *interlegere*, care presupune stabilirea de relații între oameni.

Chiar terminologia sugerează faptul că inteligența depășește gândirea care se limitează la stabilirea relațiilor dintre însușirile esențiale ale obiectivelor și fenomenelor și nu a relațiilor între oameni. Cât de complexă este această latură a personalității reiese din modul ei de abordare în istoria filozofiei și psihologiei. Părerile față de inteligență au oscilat de la acceptarea și sublinierea rolului ei în cunoaștere, până la diminuarea semnificației ei sau chiar până la eliminarea ei din existența umană.

Termenul de inteligență are o accepțiune dublă: pe de o parte de proces de asimilare și prelucrare a informațiilor variabile, în scopul unor adaptări optime, iar pe de alta parte, de aptitudine rezidând în structuri operaționale dotate cu anumite calități (complexitate, fluiditate, flexibilitate, productivitate), prin care se asigură eficiența conduitei. Aceste calități sunt caracteristice subiectului, reprezintă invariații ce pot fi evaluate statistic și sunt situații la un anumit nivel sau rang de valoare funcțională. Inteligența apare astfel ca sistem de însușiri stabile proprii subiectului individual și care la om se manifestă în calitatea activității intelectuale centrată pe gândire. Procesul central al gândirii este strâns legat, chiar îmbinat organic cu toate celelalte. Psihologul american Thurstone, în această perspectivă, operând pe bază de cercetări, stabilește mai mulți factori ai inteligenței, și anume: de raționament

(deductiv și inductiv), de memorie, de capacitate de calcul, de rapiditate perceptuală, de operare spațială, de înțelegere a cuvintelor și de fluență verbală. Sunt, deci, în jur de șapte sau opt factori ai inteligenței, evaluați după efectele sale finale. Psihologii au descoperit și alte forme de inteligență și le-au grupat în trei categorii principale: inteligența abstractă (abilitatea de a înțelege și de a te folosi de verbe și simboluri matematice), inteligența concretă (abilitatea de a înțelege și de a manipula obiecte) și inteligența socială (abilitatea de a înțelege și a relaționa cu oamenii) (Ruisel, 1992).

Sintagma „inteligență emoțională" a fost pentru prima dată folosită într-un articol din anul 1990 de către psihologii Peter Salovey și John Mayer. Aceștia au încercat să descrie o metodă științifică de măsurare a diferențelor dintre abilitățile oamenilor în domeniul emoțiilor. Descoperirea lor se referea la faptul că unii oameni stau mai bine decât alții la rezolvarea problemelor care implicau emoțiile. Astfel, ei au descris cele patru arii ale inteligentei emoționale:

- **Identificarea emoțiilor:** Abilitatea de a recunoaște propriile noastre sentimente și pe ale celor din jurul nostru;
- **Folosirea emoțiilor:** Abilitatea de a accesa o emoție împreună cu motivul acesteia (în gândire și decizii);
- **Înțelegerea emoțiilor:** Cunoaștere emoțională; abilitatea de a identifica și înțelege „lanțurile emoționale" – trecerea de la o emoție la alta.
- **Managementul emoțiilor:** Abilitatea de autoreglare a emoțiilor și de a conduce emoțiile celorlalți.

Într-una din publicațiile lor recente, aceste ramuri sunt descrise în felul următor:

Prima, *percepția emoțională*, include abilități precum: identificarea emoțiilor pe fețe, în muzică și din povestiri.

A doua, *facilitarea emoțională a gândurilor*, include abilități precum: conectarea emoțiilor cu alte senzații mentale cum ar fi gustul sau culoarea (conexiuni care pot da naștere la lucrări de artă), și folosirea emoțiilor în argumentare și rezolvarea problemelor.

A treia arie, *înțelegerea emoțională*, include rezolvarea problemelor emoționale, cum ar fi care dintre emoții sunt similare, care sunt opuse și ce relații există între ele.

A patra arie, *managementul emoțional*, include înțelegerea implicațiilor acțiunilor sociale asupra emoțiilor și controlarea emoțiilor proprii și ale celor din jur.

În 1997, un articol al lui Mayer și Salovey a enumerat aceste patru ramuri după cum urmează și a oferit un grafic detaliat care reflecta gândurile proprii. În acel articol, ei susțineau că ramurile prezentate în grafic sunt „aranjate de la procesele psihologice cele mai simple înspre cele complexe. De exemplu, cel mai de jos nivel cuprinde abilitățile (relativ) simple de a percepe și exprima emoțiile. În contrast, cel mai înalt nivel cuprinde conștiința, controlul reflexiv al emoțiilor". Abilitățile care apar relativ repede în dezvoltare sunt situate în stânga ramurii, cele care apar mai târziu sunt la dreapta. (Adaptat după „Ce este Inteligența Emoțională", de John Mayer și Peter Salovey și *„Dezvoltarea Emoțională și Inteligența Emoțională: Implicații Educaționale*", de Peter Salovey și David Sluyter, 1997.)

Inteligența emoțională reprezintă abilitatea unei persoane de a conștientiza, a accesa și genera emoții și de a-și asista propriile gânduri, de a înțelege emoțiile și cunoștințele emoționale și de a-și controla reflexiv propriile emoții precum și de a promova dezvoltarea intelectuală și emoțională. (Mayer & Salovey, 1997).

Inteligența emoțională înseamnă multe lucruri pentru persoane diferite. Pentru anumite persoane înseamnă „a fi băiat de treabă". Altele văd inteligența emoțională ca un oximoron: nu pot crede că sentimentele pot fi inteligente.

Studiile făcute de către David Caruso se bazează pe cercetările și teoretizările făcute anterior de John Mayer și Peter Salovey. Mayer și Salovey sunt creatorii teoriei inteligenței emoționale. Lor le aparține modelul abilităților inteligenței emoționale. Ei definesc inteligența emoțională ca fiind capacitatea de a conștientiza și controla emoțiile. Pentru ei, inteligența emoțională combină sentimentele cu gândirea și gândirea cu sentimentele.

Însă IE își are rădăcinile în conceptul „inteligența socială", identificată pentru prima dată de E. L. Thorndike în 1920. Thorndike (1920) definea inteligența socială ca fiind „abilitatea de a te înțelege și de a conduce bărbații și femeile, băieții și fetele – de a acționa înțelept în relațiile umane". În 1983, include în teoria sa referitoare la inteligențele multiple termenii de inteligență inter- și intrapersonală. Aceste două inteligențe, consideră autorul, compun inteligența socială.

Definiția conceptului este următoarea: *„Inteligența interpersonală este abilitatea de a înțelege alți oameni: ce îi motivează, cum lucrează, cum să lucrezi în echipă cu ei. Agenții de vânzări de succes, politicienii, profesorii și liderii religioși este foarte probabil să fie indivizi cu un grad înalt de inteligență interpersonală. Inteligența intrapersonală este o abilitate corelativă, îndreptată înspre interiorul persoanei. Este capacitatea de a-ți forma modele veridice și corecte despre cineva și de a folosi acele modele eficient în viață."* (Thorndike, 1983*)*.

Pe de altă parte, inteligența emoțională este „un tip de inteligență socială care include abilitatea de a monitoriza propriile emoții și cele ale altor persoane, de a face distincție între ele și de a folosi informațiile pentru a ghida modul de gândire și de acțiune a unei alte persoane" (Mayer & Salovey, 1993).

„În mod tradițional, puterea creierului este dată de IQ, însă cu cât lumea devine mai complexă, inteligența emoțională trece pe primul plan" (D. Goleman)

În 1995, D. Goleman a scris cartea, *Emotional intelligence* (EI), în care descrie caracteristicile principale ale inteligenței emoționale. D. Goleman se întreabă ce calități ale minții și spiritului determină succesul unei persoane. El observă că elevii considerați deștepți în școala, nu ajung sa fie persoane de succes sau cu priză la public. El redefinește ceea ce înseamnă a fi deștept, arătând o noua perspectivă de a privi raportul minte–inimă, reașezând emoțiile pe locul lor cuvenit si arătând influența lor asupra minții.

Omologul coeficientului de inteligenta (QI) ar fi coeficientul de emoționalitate (QE) care desigur este legat de această abilitate emoțională cum o numește de multe ori Goleman. Dar Goleman nu folosește conceptul de coeficient de emoție în cartea sa, poate datorită noutății

conceptului de inteligență emoționala și mai ales a neelaborării prea clare a primului concept raportat la omologul sau coeficientul de inteligență care este consacrat. Coeficientul de emoție fiind elaborat pe baza tuturor caracteristicilor inteligenței emoționale (abilitășii emoționale) va măsura-o pe aceasta din urma așa cum QI-ul măsoară inteligența. Cu alte cuvinte, QE-ul măsoară abilitatea afectivă general umană, pe care fiecare om o posedă în grade diferite ca și inteligența. Goleman observă că QI-ul măsoară inteligența generală - academică, nu cea particulară - specială. QE-ul nu este opus însă QI-ului. Unele persoane le pot avea pe ambele dezvoltate peste medie, iar altele pot să le aibă pe ambele sub medie. Mai pot exista și situații intermediare când o persoana cu QI-ul mediu sau peste medie poate avea un QE sub medie și invers. Goleman a observat că nu QI-ul te ajută sa te adaptezi mai bine vieții, ci QE-ul.

Goleman arăta, bazându-se și pe o analiză făcută pe mii de bărbați și femei, că atunci când e vorba de totalul inteligenței emoționale, femeile nu sunt mai „deștepte" decât bărbații și nici bărbații nu sunt superiori femeilor, fiecare având un profil personal de puncte forte și slăbiciuni în fiecare din domeniile inteligenței emoționale. De asemenea, arătă că nivelul nostru de inteligență emoțională nu este fixat genetic și nu se dezvoltă numai la începutul copilăriei.

Inteligența noastră emoțională determină potențialul pe care-l avem pentru a învăța abilitățile practice bazate pe cele cinci elemente ale inteligenței emoționale: auto-cunoașterea, auto-motivarea, auto-reglarea, conștiința socială și abilitățile sociale. Fiecare element are o contribuție unică la performanța obținută la locul de muncă dar, în același timp, provine într-o anumită măsură din celelalte.

Competența emoțională – care combină gândirea cu simțirea – arată cât din acel potențial am translatat în abilitățile pe care le avem la serviciu. Celor cinci dimensiuni ale inteligenței emoționale le corespund 25 de competențe emoționale, dar nimeni nu le are pe toate. Însă pentru a atinge performanțe remarcabile e nevoie să fim dezvoltați doar în câteva dintre aceste competențe – aproximativ șase – și mai este important ca acestea să fie distribuite în toate cele cinci domenii ale inteligenței emoționale.

„Cu alte cuvinte, sunt multe drumuri spre excelență“, spune Daniel Goleman, arătând că, oricum, seturile-cheie de competențe emoționale cerute de la angajați diferă de la o companie la alta și de la o industrie la alta. „Se credea odată despre componentele inteligenței emoționale că sunt absolut necesare unui lider în afaceri; dar acum știm că, pentru a obține performanțe, acestea sunt ingrediente pe care «trebuie să le aibă»“, concluzionează Goleman.

Să muncești inteligent emoțional – aceasta este provocarea. După doi ani de cercetări, Goleman a scris cea de-a doua carte, în care arăta importanța inteligenței emoționale în mediul de afaceri și faptul că, pe măsură ce un om urcă în ierarhia unei companii, abilitățile sale în acest domeniu devin tot mai relevante. El a descoperit că liderii cei mai eficienți au în comun un aspect de importanță crucială: toți au un grad înalt de inteligență emoțională. „Asta nu înseamnă că IQ-ul și abilitățile tehnice sunt irelevante; contează, dar numai ca niște cerințe de nivel minim de acces pentru pozițiile executive din cadrul companiilor“, precizează Goleman în articolul *Ce anume te face lider?*, publicat în Harvard Business Review. Una din definițiile pe care Caruso, împreună cu predecesorii săi o propun este „abilitatea de a procesa informațiile emoționale, în special pe cele care presupun percepția, asimilarea, înțelegerea și controlul emoțiilor“. (Mayer și Cobb, 2000)

În viziunea lui Daniel Goleman (2008*)*, inteligența emoțională se compune din următoarele elemente:

- ✓ conștiința de sine: încredere în sine;
- ✓ auto-controlul: dorința de adevăr, conștiinciozitate, adaptabilitate, inovarea;
- ✓ motivația: dorința de a cuceri, dăruirea, inițiativa, optimismul;
- ✓ empatia: a-i înțelege pe alții, diversitatea;
- ✓ abilitățile sociale: comunicarea, managementul conflictelor, conducerea (*leadership*), stabilirea de relații, influența, colaborarea, capacitatea de lucru în echipă.

Cu siguranță că există și alte abordări ale inteligenței emoționale. Lucrarea lui Daniel Goleman în domeniu a fost inițial bazată munca psihologilor Meyer și Salovey, însă Goleman a îmbunătățit ceea ce

predecesorii săi au început, incluzând în definiții mai multe elemente ce fuseseră anterior studiate, dar au fost denumite altfel.

1.2.1. Dezvoltarea inteligenței emoționale

Pentru că tot mai mulți specialiști recunosc importanța inteligenței emoționale, atât în viața socială, cât și la locul de muncă, multe dintre cercetările în domeniu se concentrează pe identificarea unor modalități de măsurare și totodată de optimizare a nivelului acestei inteligențe. Prezentăm în tabelul următor modalități prin care reușim să identificăm nivelul la care ne-am dezvoltat inteligența emoțională, cât și repere clare pentru ceea ce putem dezvolta.

Semne ale unui înalt nivel de IE	**Semne ale unui nivel scăzut al IE**
O persoană cu un înalt nivel de IE: • Își exprimă sentimentele clar și direct utilizând fraze care încep cu: „Eu simt...“; • Nu îi este teamă să își exprime sentimentele; • Nu este dominată de sentimente negative precum: teamă, griji, rușine, jenă, dezamăgire, lipsă de speranță, lipsă de putere, dependență, victimizare, descurajare; • Este capabilă să distingă elementele non-verbale ale comunicării; • Lasă sentimentele să o conducă spre alegeri „sănătoase“ și fericire; • Contrabalansează sentimentele cu rațiune, logică și realitate; • Acționează din dorință, nu din sentimentul de datorie, vină, forță sau obligație; • Este independentă, încrezătoare în propriile forțe și are un moral puternic; • Este motivată intrinsec; • Nu este motivată de putere, bunăstare, poziție, faimă sau aprobare;	O persoană cu un nivel scăzut de IE: • Nu își asumă responsabilitatea propriilor sentimente ci dă vina pe cei din jur pentru ele; • Are dificultăți în formularea propozițiilor care încep cu „Eu simt...“; • Nu poate spune de ce se simte într-un anumit fel, sau nu poate spune fără să arunce vina pe altcineva; • Atacă, dă vina, comandă, critică, întrerupe, ține prelegeri, dă sfaturi în stânga și dreapta, emite judecăți de valoare despre cei din jur; • Încearcă să te analizeze, de exemplu când îți exprimi sentimentele; • Începe deseori propoziții cu „Cred că tu... “; • Dă vina pe ceilalți; • Ascunde informații sau chiar minte în legătură cu sentimentele proprii; • Exagerează sau minimalizează propriile sentimente; • Îi lipsește integritatea și simțul conștiinței;

Semne ale unui înalt nivel de IE	Semne ale unui nivel scăzut al IE
• Este în majoritatea timpului optimistă, dar totodată realistă, și poate să fie și pesimistă când este cazul; • Nu internalizează eșecurile; • Ține cont de sentimentele celor din jurul său; • Vorbește cu nonșalanță despre sentimente; • Nu se blochează în caz de frică sau îngrijorare; • Este capabilă să identifice sentimente concurente multiple.	• Poartă ură, nu iartă; • Nu îți spune niciodată unde te situezi în raport cu ea; • Se simte inconfortabil „să fie prin preajmă“; • Acționează în funcție de sentimente, mai degrabă decât vorbește despre ele; • Este indirectă și evazivă; • Este insensibilă la sentimentele celor din jur; • Nu este empatică, nu simte compasiune; • Este rigidă, inflexibilă, are nevoie de reguli clare pentru a se simți în siguranță; • Este o persoană „rece“; • Nu se gândește la sentimentele celorlalți înainte de acționa; • Acționează fără să se gândească la sentimentele viitoare; • Evită responsabilitatea prin fraze de genul: „Ce era să fac? Nu am avut de ales!“; • Poate fi mult prea pesimistă, ducând la distrugerea bunei dispoziții a celor din jur; • Poate fi supra-optimistă, până la punctul în care devine nerealistă, negând temerile fundamentate ale celorlalți; • Se lasă „purtată de val“ în ciuda bunului simț sau renunță la primul semn de probleme; • Se încăpățânează la propriile idei, fiind prea nesigură pentru a fi deschisă la noi păreri; • Se concentrează asupra faptelor mai degrabă decât asupra sentimentelor.

Tabelul 1.5. ***Cum putem identifica nivelul inteligenței emoționale?***
(Adaptare după: "EQ for Everybody" de Steve Hein, 1996)

Emoțiile noastre sunt frecvent etichetate ca pozitive (plăcute), respectiv negative (neplăcute), funcționale sau nefuncționale, ca să enumerăm numai câteva etichetări din literatura de specialitate. Cu toate acestea, emoțiile au un rol clar în viața noastră, acela de a ne ajuta să supraviețuim, furnizându-ne informații atât despre mediul extern, cât și despre mediul intern. Prin urmare, considerăm potrivit modul în care Gerring și Zimbardo (2002) explică rolurile emoțiilor pe care fiecare dintre noi le experimentăm:

- emoțiile direcționează și susțin comportamentul în vederea atingerii obiectivelor propuse;
- emoțiile oferă feedback, ne semnalează faptul că o situație este importantă în acel moment;
- emoțiile ne ajută să conștientizăm existența unui conflict intern;
- emoțiile reglează interacțiunile sociale (ajută în procesul comunicării, stimulează manifestarea de comportamente prosociale);
- emoțiile prea intense interferează cu funcționarea cognitivă.

În opinia lui Gottman (1997), în decursul filogenezei, modul în care am dobândit abilități emoționale și sociale, a fost ca urmare a interacțiunii cu părinții, rudele, vecinii, dar și cu copiii de vârste apropiate. Cu alte cuvinte, modelele noastre au pus o piatră de temelie la dezvoltarea inteligenței emoționale. Astfel, un copil, dar și un adult inteligent emoțional își poate regla mai bine stările emoționale, se liniștește mai ușor atunci când este supărat sau furios, se poate motiva, relaționează mai bine și înțelege mai concret emoțiile celorlalți.
Ca profesori, pentru a ne ajuta atunci când suntem încărcați emoțional (când intensitatea emoțiilor trăite este prea mare), putem apela la cinci pași esențiali, propuși de J. Gottman (1997), prin care învățăm de fapt să fim inteligenți emoțional:

1. Conștientizează emoția/emoțiile experimentate în corp (ex. frică, furie, frustrare, nemulțumire, disperare etc.).
2. Raportează-te la emoții ca la o oportunitate de a te apropia de tine, de a te împrieteni cu acea emoție.

3. Ascultă mesajul transmis de emoția pe care o experimentezi și validează în sinea ta aceasta trăire (dialogul interior poate fi: *Înțeleg ce simt, Este ok, Este în regulă, Accept această emoție/stare*).
4. Găsește cuvintele potrivite pentru a descrie emoțiile pe care le experimentezi (*Mă simt acum furios/trist/dezamăgit/neliniștit* etc.) și am nevoie de timp și spațiu pentru mine, să mă liniștesc, să fiu îmbrățișat/ă, să inspir și să expir lent și profund, să ascult muzică, să vorbesc cu cineva, să scriu în jurnal, să mă plimb, să citesc, să meditez, să pictez, să dansez etc.
5. Stabilește repere/ghidaje și identifică modalități de a rezolva problema.

Inteligența emoțională, ca și concept umbrelă, include mai multe componente, printre care și autoreglarea emoțională. Prezentăm în continuare acest model, foarte util, din punctul nostru de vedere, profesorilor, dar și elevilor. A dezvolta o abilitate sănătoasă de auto-reglare afectivă, este o componentă importantă a stării mentale de bine.

Abilitatea de autoreglare emoțională se poate dezvolta și vizează reducerea voluntară a intensității emoțiilor noastre, pentru a ne readuce în cadrul ferestrei noastre de toleranță (Crosby S., 2022).

Învățăm autoreglarea cu ajutorul părinților, printr-un proces interactiv, numit co-reglare. Acest proces se dezvoltă atunci când părintele/adultul asigură un mediu sigur (neamenințător) din punct de vedere emoțional, pentru copil, când părintele este afectuos și receptiv față de copil și demonstrează capacitatea de autoreglare la nivelul propriului său comportament. Ulterior, afirmă S. Crosby (2022), pe măsură ce creștem și pășim în etapa de adolescență și apoi în cea adultă, reținem și manifestăm aspecte ale acestei nevoi de co-reglare. Cu alte cuvinte, co-reglarea eficientă ajută o persoană să facă față într-un mod sănătos, unui spectru larg de emoții intense cu care probabil că se va confrunta de-a lungul vieții sale.

Propunem în continuare câteva tehnici de autoreglare afectivă, ce pot fi învățate și practicate în context profesional sau personal. Pentru că

avem un corp care cunoaște instinctiv importanța autoreglării, este posibil să observăm moduri, prin care corpul se descarcă automat și se reface ca urmare a stresului și tensiunii resimțite: plânsul, râsul, chicoteala, tremuratul, oftatul, bolboroseala stomacului, valurile de căldură, frisoanele, transpirația, furnicăturile, căscatul, respirația adâncă (Crosby, S. 2022). Aceeași autoare menționează faptul că, fundamentul autoreglării afective constă în a fi în primul rând atent, la propria stare emoțională, cât și la propriul răspuns la stimuli, pentru ca apoi să reflectăm și să alegem calea potrivită pentru noi. Starea de dereglare afectivă ne duce către a sacrifica propriile limite personale, activând totodată vechi tipare și mecanisme de adaptare. Pe de altă parte, când suntem bine reglați afectiv, avem energia de a opune rezistență vechilor tipare și de a respecta ceea ce în prezent considerăm adecvat sau autentic pentru noi.

Unele dintre practicile de autoreglare afectivă prezentate în continuare au rolul de a reduce nivelul de activare, pe când altele au rolul de a crește nivelul de activare. Astfel, putem utiliza *practici de împământare, cum ar fi tehnica de respirație* 4-4-4, care presupune ca 4 timpi să inspirăm lent pe nas până când abdomenul se umple cu aer, apoi 4 timpi menținem aerul în piept, iar la final 4 timpi expirăm lent și lung tot aerul din plămâni. O altă tehnică din această categorie a practicilor de împământare, este *tehnica simțurilor,* care presupune să numim 5 lucruri pe care le putem vedea, 4 lucruri pe care le putem auzi, 3 lucruri pe care le mirosim, 2 lucruri pe care le putem gusta și 1 lucru pe care îl putem atinge.

O altă abordare aparține lui R. Stern si A. K. Leopold care afirmă faptul ca QE-ul se referă la capacitatea de a empatiza, de a judeca și de a relaționa cu alții. Inteligența socială este un fel particular al inteligenței emoționale, incluzând capacitatea de a te simți confortabil cu alții, de a-i înțelege efectiv și de a te putea descurca cu ceilalți.

Albert Mehrabian (1981), cunoscut pentru cercetările sale în diferite ramuri ale psihologiei: psihologie sociala, psihologia personalității, psihoterapie, psihodiagnostic și mai ales în fenomenul empatic, stabilește cinci aspecte ale inteligenței emoționale:

- perceperea acurată, ordonată, a emoțiilor personale și ale altora;
- exersarea capacității de a răspunde cu emoția și comportamentul adecvat (realist, nedistorsionat, adaptat) la situații variate de viață;
- implicarea într-o relație interpersonală, având capacitatea de a exprima onest emoțiile, echilibrat, arătând considerație și respect;
- alegerea muncii (ocupației) care aduce satisfacție emoțională, evitând amânarea, dubiile și nerealizările;
- capacitatea de a lucra echilibrat și de a se recrea, relaxa în viață.

De asemenea, managementul inteligent al emoțiilor dificile pare să ajute corpul în lupta împotriva bolilor, iar argumentele științifice în acest sens sunt oferite de neuroștiințe, care indică faptul că există legături biochimice în creier, între centrii emoționali și sistemul imunitar. „Emoțiile funcționează ca semnale, atrăgând atenția asupra zonelor care necesită examinare și dezvoltarea conștientizării. Estimarea gradului de conștientizare al inteligenței emoționale reprezintă totalitatea evaluărilor, interpretărilor, impresiilor legate de propria persoană, de cei din jur și de diverse situații. Aceste estimări sunt în mare măsură determinate de mediul familial, experiențele anterioare, sistemele de convingeri și de valori și iau forma unui dialog interior. Estimarea gradului de conștientizare al inteligenței emoționale ajută la înțelegerea modului în care dialogul interior influențează sentimentele, acțiunile și reacțiile, acestea putând fi schimbate în funcție de diverse situații.” (Chiriac, G., 2014).

Potrivit lui Băban A. (2001), inteligența emoțională se referă la abilitatea persoanei de a identifica, exprima și controla emoțiile. Figura 1.1 redă componentele inteligenței emoționale:

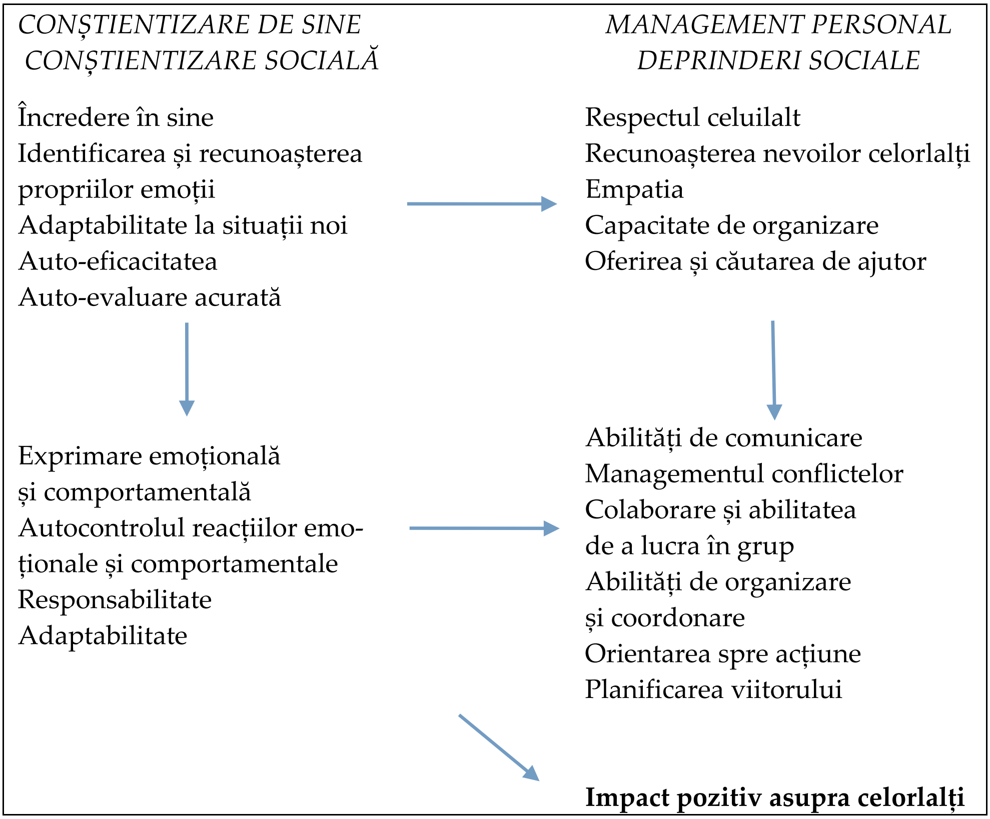


Figura 1.1. ***Componentele inteligenței emoționale*** **(după Băban, 2001)**

1.3. Pregătirea mentală a profesorului – tehnici de management personal

1.3.1. Promptitudinea reacțiilor

Potrivit lui Marzano et. al. (2003) cadrele didactice, care și-au dezvoltat capacitatea de a se concentra exclusiv pe evenimentele și activitățile petrecute în interiorul clasei, scanează frecvent grupurile de elevi sau pe fiecare elev în parte. Pentru a evita problemele de indisciplină și a reduce comportamentele indezirabile ale elevilor este recomandat ca profesorii să verifice sistematic clasa, notând pentru o mai bună conștientizare comportamentele potențial problematice ale elevilor. Tehnicile prezentate în continuare ajută cadrele didactice să își dezvolte reacții prompte în condițiile desfășurării activităților frontale.

- deplasați-vă prin clasă, asigurându-vă că petreceți puțin timp în fiecare sector al acesteia;
- scanați periodic cu privirea fața elevilor, stabilind cu aceștia contactul vizual;
- acordați atenție în special acelor comportamente potențial problematice și stabiliți contactul vizual cu elevii care le manifestă;
- apropiați-vă de acei elevi;
- dacă comportamentul indezirabil continuă, adresați-vă discret respectivului elev.

1.3.2. Anticiparea dificultăților

Aceasta constituie o tehnică care îl ajută pe profesor să-și dezvolte capacitatea de conștientizare și concentrare asupra comportamentelor potențial problematice ale elevilor. Este indicat ca această tehnică să fie aplicată înainte de întâlnirea cu clasa, profesorul anticipând de exemplu comportamentul unui elev perfecționist, care frecvent devine agitat atunci când nu înțelege o sarcină de lucru sau nu știe cum să o rezolve. Cadrul didactic anticipează mental posibilele reacții ale elevului și prefigurează soluțiile pentru a preveni un comportament perturbator al aceluia (Marzano et. al. 2003).

Un exemplu similar vizează elevii hiperactivi, care se concentrează foarte greu în jurul amiezii și manifestă comportamente indezirabile. Profesorul poate preveni astfel de probleme prin anticiparea acestor comportamente și identificarea de soluții adecvate.

1.3.3. Observarea altor profesori eficienți în managementul clasei

Unele **c**adrele didactice cu experiență și-au dezvoltat de-a lungul timpului capacitatea de a identifica comportamentele potențial problematice ale elevilor, de-a le anticipa și de a genera soluțiile adecvate. Vizitarea clasei unui astfel de profesor și observarea comportamentului său poate contribui la achiziția de comportamente eficiente pentru managementul clasei. Conversația ulterioară cu mentorul poate oferi o altă perspectivă asupra modului în care pot fi abordate comportamentele problematice ale elevilor. Cu atât mai eficientă este această

metodă, atunci când mentorul este invitat să asiste la activitățile desfășurate de profesor la clasă, pentru a-l observa și a-i oferi recomandări (Marzano et. al. 2003).

1.3.4. *Reframing*-ul

Pregătirea mentală a profesorului presupune de asemenea dezvoltarea obiectivității emoționale și evitarea extremelor afective în abordarea elevilor. Această stare este foarte importantă mai ales atunci când profesorul aplică sancțiuni pentru un comportament indezirabil. Emoțiile precum furia și frustrarea împiedică cadrul didactic să realizeze un management eficient la nivelul clasei. Comportamentul ezitant are de asemenea repercusiuni negative în relațiile cu elevii (Marzano et. al. 2003).

Reframing-ul este o tehnică care ajută cadrul didactic să-și mențină obiectivitatea emoțională, fără a considera drept atacuri personale comportamentele indezirabile ale elevilor. Înțelegerea motivelor pentru care elevii se comportă indezirabil îi poate ajuta pe profesori să-și ajusteze reacțiile emoționale (Dreikurs, 1968; Dreikurs, Grunwald și Pepper, 1982). *Reframing*-ul (Ellis, 1977, Meichenbaum, 1977) vă ajută să identificați explicit motivele pentru care elevul are un comportament perturbator și care nu au legătură cu lipsa de respect sau agresivitatea față de profesor. Schimbarea perspectivei asupra unui eveniment sau comportament manifestat de o altă persoană ajută cadrul didactic să-și mențină obiectivitatea emoțională în raport cu clasa.

1.3.5. Monitorizarea propriilor gânduri

O altă strategie pentru menținerea obiectivității emoționale presupune ca profesorii să-și aloce sistematic timp pentru a-și monitoriza propriile gânduri și atitudini în raport cu anumiți elevi din clasă (Good, 1982; Kosenshine, 1983; Rosenthal și Jacobson, 1968). Probabil, sunteți conștienți de faptul că atitudinea dumneavoastră favorabilă în raport cu anumiți elevi se reflectă pozitiv în relațiile stabilite cu aceștia. Însă probabil că nu sunteți conștienți de măsura în care atitudinea negativă față de anumiți elevi are efecte nefaste asupra interacțiunilor inițiate cu

aceștia. Următoarele sugestii pot fi utile pentru a contracara bias-ul creat de atitudinea negativă în raport cu anumiți elevi (Marzano et. al. 2003):

- înainte de lecție amintiți-vă de toți elevii dumneavoastră, notându-i pe aceea cu care anticipați că veți avea probleme (academice sau comportamentale);
- încercați să vă imaginați acest elev „problemă" ca având succes sau implicându-se în comportamente pozitive în cadrul clasei. Cu alte cuvinte, încercați să înlocuiți așteptările negative cu așteptări pozitive referitoare la un anumit elev;
- la clasă, când interacționați cu acești elevi, reamintiți-vă așteptările pozitive față de aceștia.

1.3.6. Eliberarea de stres (ai grijă de tine)

Această strategie destinată menținerii obiectivității emoționale nu are legătură cu elevii, ci mai degrabă cu modul în care vă preocupați de propria sănătate emoțională (Curwin și Mendler, 1988). Autorii sugerează câteva tehnici simple care ajută cadrele didactice să se elibereze de stresul acumulat pe perioada unei zile în care managementul clasei a fost foarte solicitant:

- așezați-vă într-un fotoliu confortabil și practicați exerciții de respirație, eliberându-vă mintea de ceea ce s-a întâmplat peste zi;
- utilizați imageria mentală pentru a crea „un loc de relaxare", pe care să-l utilizați apoi la finalul fiecărei zile;
- păstrați-vă simțul umorului în legătură cu măsurile disciplinare adoptate pentru elevii dumneavoastră;
- conștientizați faptul că elevii nu sunt încă adulți și probabil, la rândul lor, au o mulțime de probleme, pe care le exteriorizează la clasă și care nu au nicio legătură cu dumneavoastră;
- fiți propriul dumneavoastră prieten, recompensându-vă la finalul unei zile dificile.

Pentru a avea grijă de sănătatea emoțională, sugerăm profesorilor să își dezvolte o abilitate esențială si anume autocompasiunea. Prezentăm în cele ce urmează semnificația acestui concept cât și exerciții pentru dezvoltarea compasiunii și autocompasiunii.

Compasiunea, pe care pun atâta preț cei religioși, este, de fapt, starea de spirit care ajută la generarea restructurării creierului – neuro-plasticitatea – pentru a permite experimentarea stărilor de siguranță, creativitate și bine. Scanările electromagnetice arată că sinapsele sunt mai active în cortexul prefrontal al creierului, precum și în alte zone, când exprimăm compasiune. Activitatea în cortexul prefrontal și în cel orbitofrontal este considerată a fi fragilă, adică sinapsele de aici pot fi dezactivate ușor de către activitățile din zona limbică, adică din creierul reptilian, unde este percepută frică. Compasiunea nu înseamnă milă. Mila e o relație de putere, compasiunea una de egalitate și respect. Mila înseamnă „eu sunt puternic, iar tu ești slab", compasiunea înseamnă „sunt alături de tine, am fost și eu «acolo»".

Definiția autocompasiunii este derivată din psihologia budistă, dar construcția este conceptualizată în termeni seculari în literatura științifică (Neff, 2003a, b). Compasiunea poate fi extinsă spre sine atunci când suferința are loc fără autoînvinovățire - atunci când circumstanțele exterioare ale vieții sunt pur și simplu greu de suportat. Conform definiției lui (Neff, 2003b), autocompasiunea implică trei componente principale care se suprapun și interacționează reciproc: autobunătatea versus judecata de sine, sentimentele de umanitate față de ceilalți, respectiv de izolare și *mindfulness* respectiv identificarea excesivă (pentru alte abordări ale autocompasiunii, vezi Gilbert, 2009).

Autobunătatea se referă la tendința de a ne îngriji și de a ne înțelege cu noi înșine mai degrabă decât a fi foarte critici respectiv autoeva-luativi. Defectele și inadecvările personale sunt tratate într-un mod inteligent, înțelegător și tonul emoțional al limbajului folosit pentru sine este moale și de susținere. În loc să ne criticăm neobosit că suntem inadecvați, autocompasiunea ne ajută să acceptăm faptul că suntem imperfecți. În mod similar, atunci când circumstanțele externe de viață sunt dificile, oamenii autocompasionați se întorc spre interior pentru a se liniști singuri și a-și regăsi confortul (Neff K., 2015).

Sentimentul umanității obișnuite, element central al autocompasiunii, presupune recunoașterea faptului că toți oamenii pot eșua, greși și se pot

simți într-un fel inadecvați. Autocompasiunea consideră imperfecțiunea ca parte a condiției umane împărtășite, astfel încât slăbiciunile sinelui sunt observate dintr-o perspectivă largă și incluzivă (Neff K., 2015).

În mod similar, sunt încadrate circumstanțele dificile de viață în lumina experienței umane împărtășite, astfel încât să se simtă mai degrabă conectat decât deconectat de la alții atunci când suferă. Deseori, însă, oamenii se simt izolați de alții atunci când iau în considerare defectele personale sau obstacolele și consideră că este ceva anormal să nu reușească, să aibă deficiențe sau să întâmpine greutăți. Acesta nu este un proces de gândire rațională, ci unul irațional „de ce eu?", care provoacă sentimente puternice de deconectare.

Mindfulness, cea de-a treia componentă a autocompasiunii, implică conștientizarea experiențelor prezentului într-o manieră clară și echilibrată, astfel încât să nu fie ignorate, dar nici ruminate aspectele neplăcute ale vieții sau întreaga viață. În primul rând, este necesar să recunoaștem că suferim pentru a atrage compasiunea către sine. Deși s-ar părea că suferința personală este oarecum evidentă, mulți oameni, de fapt, nu se opresc pentru a recunoaște propria lor durere, pentru că sunt prea ocupați cu auto-judecata sau cu rezolvarea de probleme. *Mindfulness*-ul presupune luarea unei meta-perspective asupra propriei experiențe, astfel încât să poată fi observată cu o mai mare obiectivitate și dintr-o altă perspectivă (Neff K., 2015).

Oamenii își pot dezvolta auto-compasiunea. Shapira și Mongrain (Shapira L.B., Mongrain M. 2010) au descoperit că adulții care și-au scris o scrisoare compasională zilnic, timp de o săptămână, despre evenimentele în care au suferit, au prezentat reduceri semnificative ale depresiei la trei luni și creșteri semnificative ale fericirii de până la șase luni, comparativ cu un grup de control care a scris despre amintirile timpurii.

Albertson et al. (Albertson E.R., Neff K.D., Dill-Shackleford K.E. 2015) a constatat că, prin comparație cu un grup de control aflat pe o listă de așteptare, un grup experimental format din femei cu îngrijorări legate de imaginea propriului corp, implicate într-un program de trei săptămâni de meditație auto-compasionantă, și-a modificat semnificativ nemulțumirea corporală, rușinea corpului și aprecierea corpului.

Similar, Smeets et al. (2014) a constatat că o perioadă de trei săptămâni de antrenament auto-compasionant destinat studentelor, a condus la creșteri semnificativ mai mari ale atenției, optimismului și auto-eficacității, precum și la scăderi semnificative ale ruminației, în comparație cu grupul de control.

Auto-compasiunea Mindful (MSC), dezvoltată de Neff și Germer, (2013) este o intervenție de grup de opt săptămâni, menită să-i învețe pe oameni să fie mai compasionați prin meditație și practici informale aplicate în viața de zi cu zi. Rezultatele unui studiu randomizat controlat au arătat că, în comparație cu un grup de control aflat pe o listă de așteptare, participanții la MSC au raportat o creștere semnificativ mai mare a auto-compasiunii, a compasiunii pentru alții, a atenției și a satisfacției față de viață, precum și scăderi semnificative ale nivelului depresiei, anxietății, stresului și evitării emoționale. Aceste rezultate au fost menținute până la un an.

Prezentăm în continuare un exercițiu pentru dezvoltarea compasiunii (adaptat după Kristin Neff (2018) – website http://www.self-compassion.org/)

Acum, gândiți-vă la un prieten imaginar care vă iubește și vă acceptă necondiționat, care este bun și plin de compasiune. Imaginați-vă că vă poate vedea toate punctele puternice și toate slăbiciunile, inclusiv aspectele interne cu care vă luptați. Gândiți-vă la ce simte prietenul despre voi, și cum sunteți iubiți și acceptați exact așa cum sunteți, cu toate imperfecțiunile voastre foarte umane. Acesta recunoaște limitele naturii umane, și este bun și blând în ceea ce vă privește. În înțelepciunea sa vastă, prietenul vostru vă înțelege istoria personală, precum și milioanele de lucruri care vi s-au întâmplat și care v-au făcut așa cum sunteți acum. Scrieți ce v-ar spune acesta vouă atunci când vă judecați aspru: Felul în care prietenul vostru vă transmite compasiunea, atunci când simțiți durerea autojudecării. Ce ar scrie sau ar spune prietenul ca să vă facă să vedeți că nu sunteți decât un om, uman în esență, cu toate calitățile și defectele pe care umanitatea le implică. Scrieți ce aveți de scris fiind conștienți de iubirea prietenului vostru pentru voi, și de bunătatea pe care v-o arată. Apoi, cereți unui coleg să vă citească ce ați scris, într-o stare de dragoste și bunătate. Notați ce simțiți și ce trezește în voi acest proces.

Aplicații

1. Utilizați timp de 21 de zile comunicarea asertivă (descrie comportamentul, exprimă emoțiile, specifică schimbarea dorită, precizează consecințele pozitive și negative) în discuțiile purtate cu elevii dumneavoastră, colegii din școală și partenerul de viață.

2. Imaginați-vă o persoană cu care nu comunicați bine, pe care nu o simpatizați din punct de vedere emoțional etc. Amintiți-vă de toate evaluările, judecățile pe care le-ați asociat cu acea persoană (de exemplu: este conservator, un om ciudat, se îmbracă aiurea, mă enervează etc.). Priviți acum această persoană dintr-o altă perspectivă, încercați să o descrieți fără a emite judecăți de valoare… (de exemplu: *este diferită de mine…, are alte gusturi în materie de îmbrăcăminte…, are o altă perspectivă asupra lumii…*). Acest exercițiu favorizează dezvoltarea comunicării asertive și induce ideea de acceptare necondiționată a celorlalți.

3. Formulați trei categorii de răspunsuri (pasiv, agresiv, asertiv) pentru următoarele mesaje: elevii vă roagă sa nu dați o lucrare de control care a fost dinainte stabilită; părintele unui elev din clasa dumneavoastră vă cere socoteală pentru notele primite de copilul său la ultimele testări; un elev vorbește prea mult în timpul orelor, deranjând colegii.

Răspunsul pasiv:……………………………………………………...............

Răspunsul agresiv:………..………………………………………………........

Răspunsul asertiv:…………………………………………………….............

4. Pentru a dezvolta capacitatea de ascultare activă a elevilor dumneavoastră, organizați săptămânal dezbateri de grup care au ca teme: prietenia, cinstea, temerile, succesul, handicapurile, sentimentul de apartenență la grup, conformarea la un sistem de reguli.

5. Purtați cu elevii dumneavoastră discuții problematizante, pe tema relației programei de studiu cu situațiile concrete din existența cotidiană (menționăm că subiectele abordate pot depăși nivelul strict al școlii).

6. Organizați în clasă, o dată pe săptămână, jocuri de rol pornind de la problemele, situațiile conflictuale sau incidentele în care au fost implicați elevii dumneavoastră. Utilizați pentru aceste jocuri de rol tehnicile de negociere prezentate în lucrare.

7. Reflectați zilnic la emoțiile generate de activitatea didactică în care sunteți implicați, astfel încât să identificați gândurile care au determinat aceste emoții (pozitive sau negative) și comportamentele pe care le-ați manifestat în relația cu elevii dumneavoastră.

8. Studiați și apoi aplicați următoarele indicații pentru conștientizarea modului în care se fac estimările emoționale asupra realității pe care o trăim:

- Folosiți propoziții care încep cu „Eu cred". Folosind conștient această declarație, se clarifică ceea ce credeți și recunoașteți că sunteți o persoană responsabilă pentru propriile estimări;
- Angajați-vă regulat în dialoguri și analize interioare;
- Conștientizați mesajul pe care vi-l transmiteți inconștient. Alegeți un anumit moment pe zi în care să începeți un dialog interior;
- Determinați dacă dialogul dumneavoastră interior lucrează pentru dumneavoastră sau împotriva dumneavoastră;
- Gândiți-vă regulat la interacțiunile pe care le aveți cu ceilalți;
- Acordați-vă câteva minute, după ce v-ați întâlnit cu șeful, elevii clasei, colegii de serviciu, prietenii, în care să determinați ce a influențat estimările sau percepțiile despre cele întâmplate. Asigurați-vă că sunteți calm când vă angajați în acest dialog interior. Fiind calm, aveți posibilitatea de a fi mai flexibil și rațional și de a trage concluzii logice și corecte. Când sunteți neliniștit sau supărat, concluziile trase au tendința să fie inexacte, chiar iraționale.
- Întrebați-i pe alții despre opiniile lor. Orice eveniment sau situație poate fi evaluată dintr-o altă perspectivă. Pentru obiectivitate maximă, întrebați pe ceilalți cum au perceput sau apreciat un anumit moment sau o anumită situație.

Bibliografie

1. Albertson, ER. Neff, KD. Dill-Shackleford, KE. (2015). în Warren, R. Smeets, E. Neff, K. (2016). *Self-criticism and self-compassion.* Current Psychiatry, Vol. 15 No.12.
2. Băban, A., (coord.), (2001), *Consiliere educațională*, Editura Psinet, Cluj-Napoca.
3. Burgoon, M., (1994), *Human Communication*, Sage Publication, International, Educational and Professional Publisher, London.
4. Chiriac, G., (2014), *Răspunsuri psihoterapeutice pentru fiecare zi*, Editura Liber Mundi, București.
5. Crosby, S., (2022), *Terapie în 5 minute*, Editura Trei, București.
6. Curwin și Mendler (1988), în Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J., (2003), *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher,* Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA.
7. Dreikurs, (1968), în Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J., (2003), *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher,* Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA.
8. Dreikurs, Grunwald și Pepper (1982) în Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J., (2003), *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher,* Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA.
9. DeVito, J., (1993), *Les fondements de la communication humaine*, Editura Gaeton Morin, Quebec.
10. Drăgan, I., (1996), *Paradigme ale comunicării de masă*, Editura Șansa, București.
11. Ellis, A., (1997), în Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J., (2003), *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher,* Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA.
12. Gerring, Zimbardo, (2002), în Crosby, S., (2022), *Terapie în 5 minute*, Editura Trei, București.
13. Gilbert, P. (2009). *Introducing compassion-focused therapy. Advances in psychiatric treatment*. 15. 199–208.
14. Ginott, H., G., (2003). *Between Parent and Child: The Bestselling Classic That Revolutionized Parent-Child Communication (Revised and Updated)*. New York: Three Rivers Press.
15. Goleman, D., (2008), *Inteligența emoțională*, Editura Curtea Veche, București.

16. Good, (1982), în Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J., (2003), *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher,* Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA.
17. Gottman, J., (1997), în Crosby, S., (2022), *Terapie în 5 minute*, Editura Trei, București.
18. Hein, S., (1996), *EQ for Everybody*, disponibil on-line la adresa http://eqi.org/eqe96_1.htm#EQ For Everybody
19. Hobmair, H., (1997), *Psychologie*, Stam Verlag, Köln.
20. Izard, Kobak, (1991), în Crosby, S., (2022), *Terapie în 5 minute*, Editura Trei, București.
21. Iucu, R., (2006), *Managementul clasei de elevi – aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*, Editura Polirom, Iași.
22. Kosenshine, (1983), în Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J., (2003), *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher,* Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA.
23. Meichenbaum, (1997), în Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J., (2003), *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher,* Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA.
24. Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J., (2003), *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher,* Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA.
25. Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R., (1990), *Models of Emotional Intelligence*, în Goleman, D., (2008), *Inteligența emoțională*, Editura Curtea Veche, București.
26. Mayer, J. D., & Cobb, C. D. (2000), *Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense?* Educational Psychology Review, *12 (2), 163-183*.
27. Mehrabian, A., (1981), *Silent Messages: Implicit Communications of Emotions and Attitudes*, Wadsworth Publishing Company.
28. Muntean, A., (2006), *Psihologia dezvoltării umane*, Editura Polirom, Iași.
29. Neff K.D. (2015). *Self-compassion: the proven power of being kind to yourself*. New York, NY: HarperCollins.
30. Neff, K.D. (2012). *The science of self-compassion*. In C. Germer & R. Siegel (Eds.), Compassion and Wisdom in Psychotherapy (pp. 79-92). New York: Guilford Press.

31. Neff K.D. Beretvas SN. (2013). în Warren. R. Smeets. E. Neff. K. (2016). *Self-criticism and self-compassion.* Current Psychiatry, Vol. 15 No.12.
32. Neff, K.D. Germer, C.K. (2013). *A Pilot Study and Randomized Controlled Trial of the Mindful Self-Compassion Program.* Journal of clinical psychology. 69. 1. 28-44.
33. Neff, K.D., McGehee, P. (2010). *Self-compassion and Psychological Resilience Among Adolescents and Young Adults*. Self and Identity. 9: 3. 225-240.
34. Neff, K.D. (2011), *Self-compassion, self-esteem and well-being,* Social and Personality Psychology Compass 5/1 (2011): 1–12, 10.1111/j.1751-9004. 2010.00330.x
35. Neff. K.D. (2009), *Self-Compassion*. în M.R. Leary and R. H. Hoyle (eds) Handbook of individual differences în social behaviour (pp. 561-573). New York Guilford.
36. Neff. K.D. Vonk. R. (2009). *Self-Compassion Versus Global Self-Esteem: Two Different Ways of Relating to Oneself. Journal of Personality. 7/11.*
37. Neff. K.D. et al. (2008) în Neff. K.D. Vonk. R. (2009). *Self-Compassion Versus Global Self-Esteem: Two Different Ways of Relating to Oneself.* Journal of Personality. 7/11.
38. Neff, 2003a; Neff, Hseih, & Dejitthirat, 2005; Neff & McGeehee, Neff, Pisitsungkagarn & Hseih, (2008). În Neff. K.D. Vonk. R. (2009). *Self-Compassion Versus Global Self-Esteem: Two Different Ways of Relating to Oneself. Journal of Personality. 7/11.*
39. Neff et al. (2007b). În Neff. K.D. Vonk. R. (2009). *Self-Compassion Versus Global Self-Esteem: Two Different Ways of Relating to Oneself. Journal of Personality. 7/11.*
40. Neff, K., (2018) – website http://www.self-compassion.org/
41. Rakos, R., (1991), *Assertive behavior*, Routledge, New-York.
42. Rosenthal și Jacobson, (1968), în Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J., (2003), *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher,* Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA.
43. Ruisel, (1992), în Goleman, D., (2008), *Inteligența emoțională*, Editura Curtea Veche, București.
44. Seeger, R., Seeger, N., (2007), *Was Lehrer stark macht*, Auer-Verlag GmbH, Donauwörth.
45. Shapira LB. Mongrain M. (2010). în Warren. R. Smeets. E. Neff. K. (2016). *Self-criticism and self-compassion.* Current Psychiatry, Vol. 15 No.12.
46. Smeets et al. (2014). Warren. R. Smeets. E. Neff. K. (2016). *Self-criticism and self-compassion.* Current Psychiatry, Vol. 15 No.12.

47. Stan, C., (2010), *Perspective teoretic-aplicative în abordarea obstacolelor din comunicarea didactică*, Editura Eikon, Cluj-Napoca.
48. Thorndike, (1983), în Goleman, D., (2008), *Inteligența emoțională*, Editura Curtea Veche, București.
49. Thurstone, L. (1999), *The Nature of Intelligence*, Routledge, London.
50. Vernon, A., (2006), *Dezvoltarea inteligenței emoționale*, Editura ASCR, Cluj-Napoca.

CAPITOLUL 2.

STRATEGIA *LEARN* PENTRU MANAGEMENTUL CLASEI

(adaptare după J. Olsen și T. W. Nielsen, 2009)

A doua parte a ghidului nostru destinat cadrelor didactice și studenților aflați în formare, expune o adaptare a unei strategii foarte complexă de management al clasei de elevi, strategie menită să dezvăluie profesorilor diversele fațete ale acestui proces, dar și să ofere o imagine unitară și integrată a conducerii clasei.

Obiectivele studierii acestui capitol vizează:

1. *Dezvoltarea repertoriului de cunoștințe referitoare la tehnicile de management al clasei.*
2. *Aplicarea strategiilor de management al clasei în funcție de particularitățile contextului și ale elevilor.*

Această strategie combină armonios intervențiile structurate de natură cognitiv-comportamentală cu principiile abordării umaniste ale personalității elevilor, acceptare necondiționată, empatia, actualizarea sinelui.

Considerăm că studiul și aplicarea adaptată și consecventă a acestei strategii pot fi de un real folos atât cadrelor didactice din învățământul de masă, cât și celor care lucrează cu copiii cu cerințe educative speciale.

Metodele de management prezentate sunt selectate din cadrul strategiei LEARN, dezvoltată de autorii australieni Olsen, J. și Nielsen, T.W. și publicată în România în anul 2009. Potrivit lui Olsen și Nielsen (2009), strategia LEARN ajută cadrele didactice să structureze relațiile de la școală, din clasă și legăturile dintre școală, copil și mediul de acasă.

Metoda LEARN poate fi utilizată pentru identificarea și remedierea problemelor din clasă. această strategie dezvoltată de Olsen și Nielsen (2009), cuprinde 5 categorii, denumite după cum urmează:

- *Limit (limitare)* – stabilirea de granițe potrivit lui Jones și Jones (1990), dacă elevul are limite clare, stabilite prin reguli, consecințe și elemente de rutină, problemele de disciplină sunt mai ușor de rezolvat.
- *Expect (așteptări)* – „să aibă așteptări mari în ceea ce privește munca și comportamentul". Dacă elevii nu sunt plictisiți și dacă văd că obțin progrese la școală și în comportament, se îndreaptă spre atingerea obiectivelor, iar problemele de disciplină sunt mai ușor de rezolvat (Charles, 1996).
- *Accept (acceptare)* – „privește-i pe toți în mod pozitiv". Dacă elevul știe că este iubit de profesori și de ceilalți elevi, iar elevii pe de altă parte își iubesc profesorul, problemele de disciplină sunt mai ușor de rezolvat (Charles, 1996).
- *Relinquish (retragere)* – „transferă responsabilitatea înapoi elevilor". Dacă elevul este responsabil față de problema respectivă (Gordon, 1974), regulile și consecințele aplicabile în clasă în legătură cu programa școlară, cu planul său de schimbare a comportamentului și referitor la obiectivele sale pe termen scurt și lung, au șanse mai mari de reușită. Astfel, probleme de disciplină sunt mai ușor de rezolvat.
- *Network (relaționare)* – „legarea unor părți pentru a forma un cadru global complex". Dacă părinții și personalul didactic se pun de acord asupra unor obiective comune, dacă nu au conflicte prin intermediul copilului și comunică eficient unii cu ceilalți, problemele de disciplină sunt mai ușor de rezolvat (Minuchin, 1974).

Strategia LEARN ajută profesorii să analizeze problemele apărute și să se asigure că utilizează elementele esențiale ale managementului clasei. Potrivit lui Olsen și Nielsen (2009), regulile de disciplină ale clasei pot fi planificate folosind tehnici la alegere care acoperă toate cele cinci categorii ale strategiei LEARN.

Prezentăm în continuare o sinteză a strategiei LEARN (Olsen, J., Nielsen, T., 2009).

LIMIT (limitare) 1 – REGULILE sunt clare; 2 – CONSECINȚELE sunt clare; 3 – RUTINA este utilizată.
EXPECT (așteptări) 1 – elevii trebuie să atingă OBIECTIVELE (recompensa); 2 – elevii percep EVOLUȚIA (recompensa); 3 – activitatea din clasă SIMULEAZĂ şi PROGRESEAZĂ.
ACCEPT (acceptare) 1 – profesorul îl ACCEPTĂ pe elev; 2 – elevul îl ACCEPTĂ pe profesor; 3 – elevii se ACCEPTĂ unii pe alţii.
RELINQUISH (retragere) 1 – elevul este RESPONSABIL pentru comportamentul problematic; 2 – elevul ASIMILEAZĂ programa şcolară; 3 – profesorul folosește ATUURILE şi INTERESELE elevului.
NETWORK (relaționare) 1 – stabilirea unei ALIANȚE între părțile participante; 2 – există ROLURI DEFINITE pentru fiecare dintre părţi; 3 – există OBIECTIVE COMUNE pentru fiecare dintre părţi.

Tabel 2.1. ***Strategia LEARN – sinteză***

2.1. Regulile și rutinele clasei – tehnici de stabilire a limitelor

Limitare (engl. *limit*)– stabilirea rutinelor, a regulilor și a consecințelor. Elevii se simt în siguranță și apreciază că dețin controlul atunci când limitele clare le arată ce zone controlează. Copiii cu probleme se simt mai în siguranță când se află între părinți puternici și grijulii și profesori care stabilesc limite (Horney, 1972, Epston, 1988).

Unul dintre aspectele importante ale limitării sunt activitățile de rutină. Acestea pot satisface nevoia elevilor de distracție, apartenență și putere (control), dar pot cauza și greșeli clasice în managementul clasei.

Everston și Emmer (1982, citați în Jones și Jones, 1990) au descoperit că profesorii eficienți din școlile primare predau activități de rutină împărțite în cinci categorii, sintetizate în Tabelul 2. 2.

Categorii	Categorii de activități de rutină
I	Modul de utilizare, de către elevi, a spațiului și a facilităților;
II	Comportamentele elevilor în spațiile din afara clasei – sala de mese, toaletele, locurile de joacă;
III	Activități de rutină în timpul activităților din clasă: să ridice mâna dacă vor să vorbească; unde pot să predea lucrările; cum să obțină ajutor în timpul activităților individuale;
IV	Activități de rutină în timpul activităților în grupuri restrânse;
V	Proceduri suplimentare cum ar fi modul în care elevii trebuie să se comporte la începutul și la sfârșitul unei zile de școală sau atunci când vine cineva în vizită în clasă.

Tabelul 2.2. ***Categorii de activități de rutină***

Potrivit lui Olsen și Nielsen (2009), dacă se stabilesc activitățile de rutină legate de anumite situații, profesorii își pot crește eficiența în clasă. Prezentăm în Tabelul 2.3. o listă cu exemple de activități de rutină pentru învățământul primar, organizate în funcție de: zonele din clasă, zonele din școală, activitățile cu toată clasa, activitățile în grupuri restrânse și alte proceduri (adaptare după Jones și Jones, 1990).

1. ZONE DIN CLASĂ
   - pupitrele elevilor, mese, zone de depozitare;
   - materiale educative;
   - materiale comune;
   - catedra profesorului, spațiul de depozitare;
   - chiuveta, ascuțitoare de creioane.

2. ZONE DIN ȘCOALĂ
   - toaleta, recepția, biblioteca;
   - mersul în rând;
   - locurile de joacă;
   - sala de mese.

3. ACTIVITĂȚI CU TOATĂ CLASA
   - participarea elevilor;
   - semnalele elevului pentru a atrage atenția profesorului;
   - discuțiile dintre elevi;
   - predarea temelor la timp;
   - împărțirea cărților și a rechizitelor;
   - implicarea în sarcinile date;
   - returnarea temelor corectate;
   - recuperarea temelor nefăcute;
   - proceduri în cazul activităților în picioare;
   - comportamentul după terminarea sarcinilor de efectuat.

4. ACTIVITĂȚI ÎN GRUPURI RESTRÂNSE
   - deplasarea elevilor în grup și în afara lui;
   - furnizarea de materiale grupului;
   - comportamentul adecvat al elevilor din cadrul grupului;
   - comportamentul adecvat al elevilor din afara grupului.

5. ALTE PROCEDURI
   - începutul unei zile de școală;
   - sfârșitul unei zile de școală;
   - comportamentul elevilor în caz de întârzieri și întreruperi;
   - exerciții de stingere a incendiilor;
   - efectuarea curățeniei și elevii supraveghetori.

Tabelul 2.3. ***Exemple de activități de rutină pentru învățământul primar***

Pentru că profesorii manageri eficienți predau elevilor proceduri specifice de responsabilizare pentru sarcinile școlare, am preluat și adaptat de la Jones și Jones (1990), o listă cu „Proceduri de responsabilizare a elevilor", pe care o expunem în Tabelul 2.4.

1. CERINȚE CU PRIVIRE LA ACTIVITATEA DE ÎNVĂȚARE
   - acordarea de titluri lucrărilor scrise;
   - utilizarea stiloului sau a creionului;
   - scrierea pe verso-ul paginii;
   - scris îngrijit, lizibil;
   - predarea cu întârziere a temelor;
   - temele neefectuate;
   - datele limită;
   - recuperarea temelor.

2. COMUNICAREA SARCINILOR DE EFECTUAT ▪ afișarea sarcinilor de efectuat; ▪ cerințe/criterii de notare pentru sarcinile de efectuat; ▪ grupuri educaționale; ▪ măsuri pentru elevii care lipsesc; ▪ sarcini pe termen lung. 3. SUPRAVEGHEREA ACTIVITĂȚII ELEVILOR ▪ participarea la ora de curs prin răspunsuri orale; ▪ finalizarea sarcinilor din clasă; ▪ finalizarea temelor pentru acasă; ▪ finalizarea etapelor pentru sarcinile pe termen lung. 4. VERIFICAREA SARCINILOR DE EFECTUAT ÎN CLASĂ ▪ elevii schimbă caietele; ▪ notarea lucrărilor; ▪ predarea lucrărilor. 5. PROCEDURI DE NOTARE ▪ stabilirea notelor din catalog; ▪ notarea; ▪ notarea etapelor pentru sarcinile pe termen lung; ▪ acordarea de puncte bonus. 6. FEEDBACK ȘCOLAR ▪ recompense și stimulente; ▪ afișarea lucrărilor efectuate de elevi; ▪ comunicarea cu părinții; ▪ transmiterea fișelor cu note către elevi.

Tabel 2.4. ***Proceduri de responsabilizare legate de sarcinile școlare***

Pentru predarea eficientă a lecțiilor, Jones și Jones (1990) consideră că este util să fie respectați următorii pași:

1. Discutați nevoia de activități de rutină.
2. Solicitați idei de la elevi.
3. Cereți elevilor să efectueze procedura până când este efectuată corect.
4. Consolidați (recompensați) comportamentul corect.

Alte tehnici de stabilire a limitelor în opinia lui Olsen și Nielsen (2009) ar putea fi:

1. Elevii cunosc dinainte regulile și consecințele comportamentului în clasă. Acest lucru le dă elevilor un sentiment de siguranță.
2. Notați comportamentul neadecvat într-un carnețel, cu creionul; apoi dacă elevul încetează comportamentul neadecvat și este silitor, el va putea să șteargă ce ați notat.
3. Un set clar de reguli și consecințe, unele formulate pozitiv altele negativ, vă dă libertatea să predați și să aveți o atitudine pozitivă față de elevi.

   Un *exemplu de set de reguli* oferit de Olsen și Nielsen (2009) *pentru prima întâlnire a unui grup de elevi de clasa a III* au fost:
   a. *Folosiți poziția corporală adecvată și stabiliți contactul vizual.*
   b. *Vorbește numai o singură persoană odată – nu se admit între-ruperi.*
   c. *Nu se admit retrogradări – diferențele de opinie trebuie respectate.*
   d. *Nu se acceptă răspunsuri de tipul „nu știu".*
   e. *Încrederea acordată trebuie respectată.*
   f. *Nu-i supărați pe ceilalți.*
4. Utilizați indicii vizuale (non-verbale) pentru elevii care ar putea fi intimidați de instrucțiunile verbale. Potrivit lui Olsen și Nielsen (2009), dat fiind că mulți elevi cu probleme au tulburări de comunicare și acceptă mai ușor informația pe cale vizuală sau tactilă decât pe cale auditivă, puteți utiliza indiciile vizuale, (de ex. „După ce am pus a treia steluță lângă numele tău pe tablă, trebuie să pleci la banca de reflecție. În cazul acestor elevi, spun autorii mai sus menționați, trebuie să le remediem punctele slabe începând de la punctele lor forte. Activitățile trebuie să fie demonstrate vizual – listele și imaginile de pe tablă sau de pe panouri le pot arăta elevilor cum să-și efectueze sarcinile date.
5. Pentru a primi ajutor din partea profesorului, fiecare elev își scrie numele pe tablă și apoi revine la locul lui, pentru a-și continua activitatea. Apoi profesorul îi strigă numele, îi oferă ajutorul de care are nevoie și la urmă îi șterge numele de pe tablă.

Obiectivele, regulile, consecințele și activitățile de rutină din clasă trebuie să aibă ca scop controlarea elevilor dificili, pentru confortul celorlalți elevi din clasă. Având implementată o ierarhie a consecințelor, profesorul trebuie să folosească regulile, consecințele și rutinele pentru a menține disciplina, în timp ce vorbește cu elevul despre sarcina lui, îi reamintește obiectivele, îl încurajează, dar nu îi repetă prea des regulile. Elevii trebuie să exerseze regulile și consecințele și trebuie să le știe pe de rost. Elevii vor învăța foarte bine dacă ei vor lucra cel mai mult, nu profesorul (Olsen și Nielsen, 2009).

Potrivit lui Olsen și Nielsen (2009) ceea ce împiedică aplicarea consecventă a limitelor, regulilor, consecințelor și rutinelor este personalitatea profesorului. Prim modul de implementare a limitelor, profesorii se mișcă pe axa de la Încrezător la Timid (Fig. 2.1.), iar în relația cu elevii pe axa de la Egoist la Grijuliu.

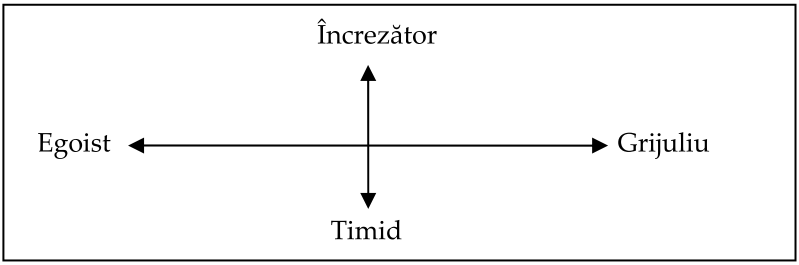


Figura 2.1. ***Profesorii încrezători și grijulii***

Tipologia	Caracteristici
1. profesorii încrezători și grijulii	gândire convergentă sau divergentă, flexibilitate, creativitate; inventivi, gata să încerce lucruri noi;
2. profesorii timizi	neimpunători, ineficienți, lipsiți de imaginație, umili;
3. profesorii egoiști	nu vin în întâmpinarea nevoilor elevilor, rigizi, autocrați, rezistenți la schimbare;
4. profesorii grijulii și timizi	le lipsește inventivitatea; nu au simțul curajului și al aventurii;
5. elevii încrezători și egoiști	duri și răutăcioși;

Tabel 2.5. ***Tipologia și caracteristicile profesorilor***
(adaptare după Olsen și Nielsen, 2009)

Fiecare clasă va avea reguli diferite, stabilite în mod democratic, bazate pe părerea personală a profesorilor și a elevilor.

În aceeași ordine de idei este foarte important ca sistemul de management al clasei să fie construit încă din primele săptămâni de școală. Marzano et. al (2003) sugerează câteva aspecte critice ce trebuie avute în vedere de către profesor încă din prima zi de școală:

- pregătirea plăcuțelor cu numele elevilor;
- salutarea prietenoasă a elevilor atunci când intră în clasă;
- realizarea unei hărți a clasei;
- prezentarea clasei pentru elevii noi;
- dezvăluirea unor aspecte despre propria persoană;
- desfășurarea cu elevii de activități de auto- și intercunoaștere;
- chestionarea intereselor pe care le au elevii;
- reamintirea regulilor clasei și a intervențiilor disciplinare aferente.

În primele două săptămâni de școală, dezvoltați și consolidați sistemul de management al clasei. Acesta este un pas foarte important pentru o bună funcționare a grupului clasă și pentru obținerea de rezultate școlare superioare, fiind necesar atât pentru colectivele nou constituite cât și pentru cele deja formate. Acest lucru presupune, potrivit lui Marzano (2003) o serie de activități precum:

- introducerea noilor elevi (dacă este cazul) în cadrul colectivului clasei și realizarea de activități de intercunoaștere;
- practicarea rutinelor clasei împreună cu elevii până când le execută eficient și fără confuzii;
- reamintiți elevilor regulile și procedurile discutate în prima zi de școală precum și intervențiile disciplinare, care le însoțesc;
- discutați cu elevii motivele din spatele regulilor și solicitați-le opiniile, iar dacă este necesar operați schimbări la nivelul regulilor, rutinelor și consecințelor care să țină seama de opiniile și sentimentele elevilor;
- stabiliți un sistem de comunicare cu părinții;

- discutați cu elevii procedurile legate de evaluare și notare și invitați-i să-și exprime opinia;
- continuați să-i implicați pe elevi în activități și jocuri de auto- și intercunoaștere.

2.2. Tehnici pentru identificarea așteptărilor elevilor

Așteptări *(engl. expect)* – maturizarea și căutarea unui drum

Potrivit lui Olsen (1993), elevii trebuie să aibă stabilit itinerariul pe care să-l parcurgă, ei au nevoie să știe că au evoluat, că au asimilat idei sau lucruri palpabile. Elevii au nevoie să experimenteze sentimentul de împlinire.

Charles (1996) a arătat că elevii au nevoie să experimenteze succesul și recunoașterea succeselor. Pentru acest lucru este indicat să fie aplicate următoarele metode:

- utilizați obiective clare;
- utilizați o programă care evoluează progresiv;
- încurajați și susțineți elevii;
- utilizați materiale educative de bună calitate;
- dezvoltați stima de sine și moralul elevilor.

Charles (1996) a sugerat ca profesorii să reprezinte evoluția grupului (clasei) cu grafice, jurnale ale clasei sau afișe pe pereții clasei și să facă cunoscute aceste evoluții ale clasei. El susține că profesorii și părinții pot ajuta copiii să-și cunoască evoluția prin stabilirea de:

- obiective clare;
- standarde adecvate privind competența, succesul, curiozitatea și finalizarea sarcinilor.

Profesorii, afirmă el, trebuie să creeze așteptări în clasă pentru ca elevii să simtă și să vadă progresul. Realizarea acestui lucru le dezvoltă nevoia de putere, distracție și statut.

Elevii cu dificultăți de comportament preferă să lucreze cu mijloace vizuale, prin urmare multe din intervențiile sugerate de metoda LEARN sunt vizuale. Unii elevi au nevoie să vadă progresele în atingerea obiectivului, după ce acest obiectiv a fost stabilit, în timp ce alții au nevoie să vadă zilnic aceste progrese (Olsen, Nielsen, 2009).

Dacă nu cunosc scopul lecției, dacă nu știu cum să meargă mai departe sau nu înțeleg, pentru a scăpa de plictiseală elevii vorbesc cu prietenii, se uită pe fereastră, fac ceva ca să fie scoși din clasă sau inventează mijloace ca să enerveze profesorul.

Pentru a stabili așteptările elevilor Olsen și Nielsen (2009) recomandă următoarele *tehnici*:

1. Utilizați limbajul narativ (poveștile) și metaforele (despre o provocare sau o călătorie) pentru a plasa activitatea și comportamentul elevului în contextul vieții sale. Cereți elevului să scrie o poveste despre viața lui, făcându-l astfel să vadă direcția în care se îndreaptă eforturile sale. Imaginile din povești sau dintr-un film pot ajuta elevul să se identifice cu o provocare sau cu o călătorie, putând astfel să controleze sarcina care îi este dată și să îi vadă scopul.
2. Cereți elevilor să completeze liste și tabele cu abilitățile pe care le-au dobândit. Spre exemplu, notați viteza lor de citire, numărul de cuvinte învățate, abilitățile matematice sau abilitățile fizice. Ajutați-i să-și stabilească obiective pentru atingerea cărora trebuie să-și folosească aceste abilități și oferiți-le sentimentul de împlinire și de competență.
3. Cereți elevilor să-și definească visele, speranțele și aspirațiile cu privire la ce vor fi ei și prietenii lor atunci când vor crește. Discuția despre speranță este foarte importantă în acest proces (Seligman, 1992).
4. Cereți elevilor să facă previziuni despre numărul de activități finalizate într-o zi sau într-o săptămână, apoi comparați aceste previziuni, notați-le într-un tabel, cu numărul real de activități pe care le finalizează.
5. Graficele de timp arată cât de mult s-a schimbat comportamentul unui elev. Spre exemplu, pe o perioadă de șase luni, profesorul poate marca pe un grafic de timp problemele inițiale – elevul nu-și face temele, lovește alți colegi, vorbește vulgar cu profesorul etc. și poate să-i arate elevului în ce punct aceste probleme

au încetat. Dacă profesorul îi demonstrează elevului, prin mijloace vizuale, progresul pe care l-a făcut, elevul nu va mai dori să renunțe la ceea ce a obținut. El va încerca să evite să alunece înapoi la vechiul comportament. Profesorul îi oferă astfel elevului posibilitatea să se concentreze vizual asupra unor comportamente mature din viitor.

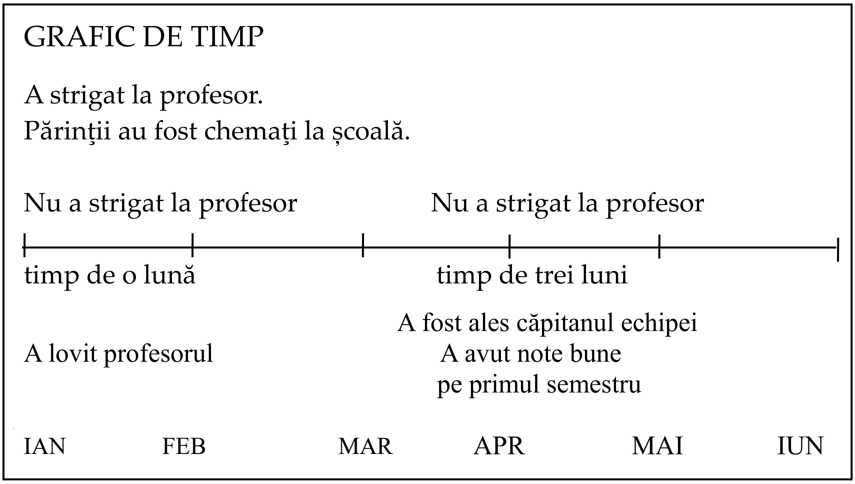


Figura 2.2. *Grafic de timp*

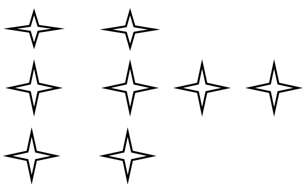
6. Puncte de ajutor – arătați-i elevului, vizual, de câte ori i-a ajutat pe ceilalți. Spre exemplu, la clasa I, puteți afișa numele fiecărui copil pe perete. Când vedeți un copil că ajută un altul, puteți să puneți o piuneză colorată în dreptul numelui acelui copil care oferă ajutor. Evident, nu puteți face acest lucru de fiecare dată când vedeți copilul că ajută pe cineva. După o săptămână, copilul va acumula, să spunem patru piuneze și își câștigă dreptul să se joace cu un prieten.

John

Julie

Peter

Sarah



7. Oaia – prindeți pe tablă o oaie decupată din hârtie, cu numele copilului pe ea. De fiecare dată când copilul termină tot ce are de făcut pe ziua respectivă, poate să lipească un ghemotoc de lână pe oaie până când, la final, oaia își recapătă toată lâna (Fig. 2.3.)

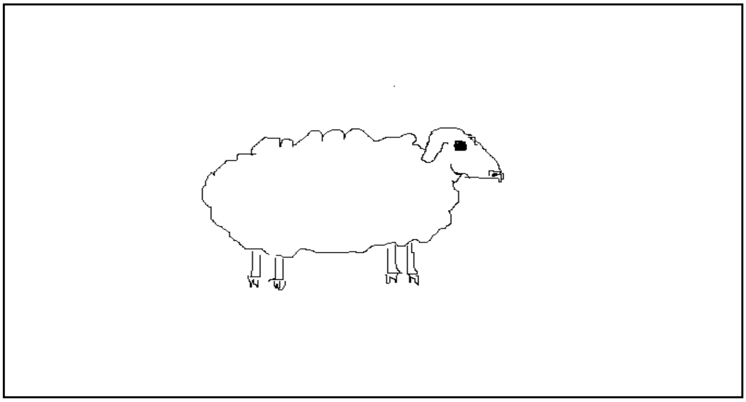


Figura 2.3. Oaia care are nevoie de lână

8. Carduri cu puncte – faceți o fișă cu câte un pătrat pentru fiecare zi. Copilul poate lipi o față zâmbitoare pentru fiecare zi în care nu are accese de furie (Tabelul. 2.6.).

	SĂPTĂMÂNA 1	SĂPTĂMÂNA 2	SĂPTĂMÂNA 3	SĂPTĂMÂNA 4
LUNI				
MARȚI				
MIERCURI				
JOI				
VINERI				
TOATĂ SĂPTĂMÂNA				

Tabelul 2.6. ***Cardul cu puncte***

9. Obiective – structurați vizual obiectivele pentru a învăța elevul deprinderi de muncă independentă. Dimineața, fiecare elev poate scrie o listă de sarcini, putând să taie fiecare temă finalizată, dacă profesorul spune că a fost efectuată corect. Alternativ, în

fiecare zi, elevul poate scrie pe o rachetă – treptele de aprindere până la lansare, pe coada unui dinozaur desenat sau pe orice îi face lui plăcere. El va colora fiecare treaptă pe măsură ce termină fiecare temă (Fig. 2.4.). La început îl veți ajuta, dar scopul profesorului este ca elevul să-și facă un plan și să finalizeze singur tema.

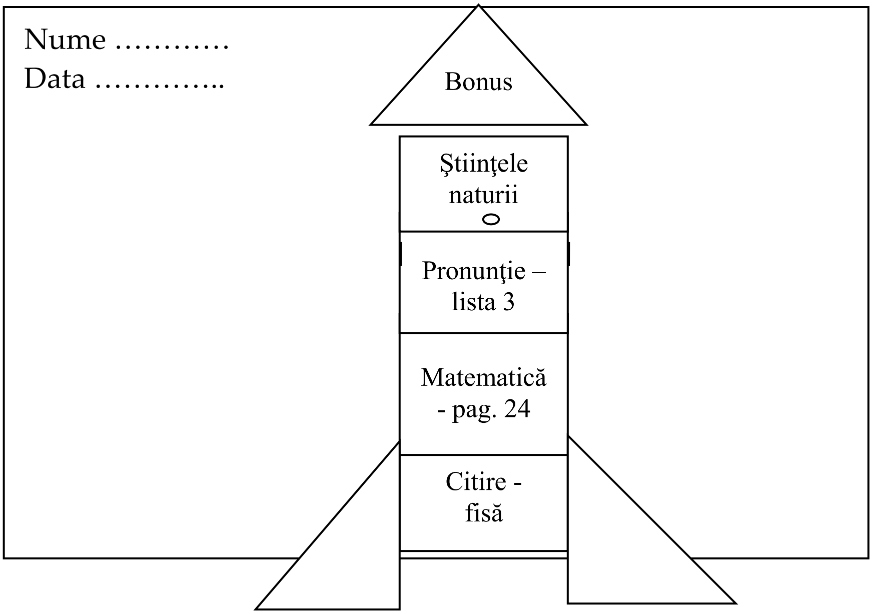


Figura 2.4. ***Obiective***

10. Omida – desenați pe tablă capul unei omizi. Adăugați un segment pentru fiecare perioadă de timp în care elevii lucrează bine. Când omida a ajuns la zece segmente, clasa poate beneficia de timp liber.
11. Bilete de tombolă - pe terenul de joacă, elevii pot primi bilete de tombolă sau pot juca pe bani, atât timp cât profesorul îi vede că se joacă în cooperare. La sfârșitul semestrului, copiii pot avea o „Zi de tombolă” în care pot câștiga premii sau o „Zi de cumpărături” în care își pot cheltui toți banii câștigați.

12. În fiecare zi, scrieți pe tablă instrucțiunile pentru sarcinile de efectuat. Dacă este necesar, utilizați imagini, pentru ca elevii să poată urmări lista și să-și facă temele lucrând independent. Dacă doriți, puteți acorda clasei o bifă pe tablă, pentru că a început să lucreze, o altă bifă pentru că a continuat să lucreze bine și o a treia bifă pentru că a terminat sarcina. După primirea celor trei bife toată lumea beneficiază de timp liber pentru a vorbi cu prietenii.

În opinia lui Olsen și Nielsen (2009), este important ca profesorii să nu uite să aplice regulamentul de management al comportamentului în clasă. Când copiii au probleme de comunicare și vizualizează care sunt punctele lor forte, începeți cu acestea pentru a le remedia punctele slabe. La urma urmei, elevii se află la școală pentru a crește și pentru a învăța lucruri noi, dar și pentru a-și vedea evoluția și ascensiunea.

2.3. Strategii pentru inducerea ideea de acceptare în planul de management al clasei

Acceptarea (*engl. accept*) – puterea de a se accepta unul pe celălalt. A accepta înseamnă „a avea o părerea pozitivă necondiționată față de toți". Pentru a fi în siguranță, elevii trebuie să se accepte unul pe celălalt. Învinuirile, retrogradările și respingerea pot răni sentimentele unui elev, iar acesta se poate răzbuna. (Olsen, 1989, 1997)

În opinia lui Olsen și Nielsen (2009), elevii au adesea un comportament neadecvat pentru că au convingerea că profesorii și colegii nu-i îndrăgesc sau pentru că alții fac glume pe seama lor. Elevii spun că își doresc să fie acceptați. Un profesor care acceptă elevii și le arată că îi îndrăgește poate să stabilească mai ușor limite, pentru că elevii vor accepta mult mai repede ceea ce-și dorește profesorul.

Tot ei afirmă că acei profesori care se confruntă cu probleme de disciplină și nu sunt agreați de elevii lor nu fac nimic față de ei înșiși. Ei nu încearcă să-și sporească acceptarea în rândul elevilor. Acești profesori, consideră Olsen și Nielsen (2009), sunt de părere că elevii

trebuie să se schimbe, nu ei. Ei încearcă să aplice puterea fizică, fără a folosi puterea resursei, puterea referinței și puterea expertului.

Un studiu realizat de Lewis și Lovegrove (1984) a concluzionat: „cei mai buni profesori prezentau materia într-un mod accesibil pentru elevi, care să le provoace acestora interesul, îi tratau pe elevi ca ființe umane și aveau o personalitate «plăcută»". Elevilor le place calitatea de leader la profesorii lor și îi agreează pe acei dascăli care lucrează pentru binele comun.

Olsen și Nielsen (2009) sugerează câteva strategii pentru a vă asigura că ați indus ideea de acceptare în planul de management al clasei:

1. Elevii nu trebuie să fie niciodată retrogradați sau respinși, mai ales în fața prietenilor lor. Profesorul și elevul trebuie să-și asume o problemă în comun și să o rezolve, fără a se învinovăți reciproc.
2. Profesorii trebuie să aibă un statut ridicat și să fie respectați de elevi, astfel încât laudele și aprobarea lor să fie prețuite; acest lucru se poate obține uneori prin alinierea lor la același nivel cu persoane care au un statut ridicat față de elevi. Acest statut este legat de puterea resursei și de puterea referinței. Menționăm în continuare câteva modalități, rezumate din Tauber (1995), prin care profesorii își pot spori sursa puterii de referință:
   - Dezvăluiți mai multe informații despre voi;
   - Apropiați-vă de elev în afara relației profesor-elev; de exemplu prin practicarea de sporturi sau de hobby-uri speciale;
   - Interacționați cu toți elevii prin discuții față-n față;
   - Fiți receptivi, dar nu monopolizați; recunoașteți interesele elevilor;
   - Aplicați disciplina cu calm și diplomație. Evitați să vă simțiți ofensat și aplicați disciplina cu demnitate, astfel încât niciuna dintre părți să nu fie lezată;
   - Conștientizați tendința de a reacționa diferit în fața elevilor diferiți; fiți corect!
   - Utilizați ascultarea activă;
   - Fiți un bun model pentru elevi.

3. Profesorii își pot crește statutul propriu în fața elevilor dacă își rezolvă singuri problemele apărute în clasă, cu cât mai puțin ajutor posibil din partea celorlalte cadre didactice.
4. Feedback-ul este foarte important. Profesorii trebuie să știe cum sunt percepuți de colegii și elevii lor. Adesea, „modul de a fi“ al unui profesor contribuie la apariția problemelor de comportament în clasă. Olsen și Nielsen (2009) recomandă pentru sporirea puterii de referință, utilizarea unor formulare (chestionare) pentru a obține feedback despre felul de a fi și despre modul de predare al profesorului. Completați *Tabelul zilnic de verificare pentru profesori* (Fig. 2.7.), apoi arătați-l unui coleg care v-a văzut cum interacționați cu elevii. Acest coleg vă va furniza feedback pentru fiecare categorie și o va face în privat. Colegul ar trebui să vă indice cel puțin un aspect sau poate chiar mai multe, în care puteți aduce îmbunătățiri.
   „Cum mă percep elevii“ (Fig. 2.5.) vă va da un feed-back despre modul vostru de predare. Faceți acest lucru de două ori pe an. Regulile pentru utilizarea acestor formulare sunt următoarele:
   - Formularele trebuie completate anonim.
   - Nimeni nu trebuie să vadă rezultatele, cu excepția voastră sau a persoanei cu care alegeți să împărtășiți rezultatele.
   - Nu izolați niciodată un elev de la care credeți că ați primit feedback negativ.
   - Cel mai important lucru este ca elevii din casa voastră să fie ajutați forte mult de schimbarea voastră.

Astăzi:	**DA**	**NU**
Am negociat?		
Mi-am folosit simțul umorului?		
Am arătat interes și am lăudat?		
Am menținut standarde ridicate?		
Mi-am păstrat demnitatea?		
Am vorbit cu elevii așa cum mi-ar plăcea mie să mi se vorbească?		
Nu i-am suprasolicitat pe elevi din punct de vedere fizic sau verbal?		
Am arătat că îmi pasă cu adevărat de elevi?		
Am stabilit consecințele cu calm și respectând elevul și standardele, dar într-un mod neutru? (fără a fi afectat de un comportament neadecvat)		

Astăzi:	DA	NU
Am arătat o atitudine de încredere față de elevi?		
Am folosit atitudinea „noi“ contra „voi“?		
Am fost sarcastic?		
Am folosit remarci pozitive?		
Mi-am organizat timpul pentru a avea discuții în particular?		
Am oprit protestele când elevii au avut comportament neadecvat?		
Am folosit un ton acuzator în voce?		
Am strigat la elevi, din cauză că eram furios?		
Am folosit încurajările?		
Am folosit afirmațiile de reamintire a scopurilor?		

Tabelul 2.7. *Tabel zilnic de verificare pentru profesori*

Dragă elevule,
Te rugăm să încercuiești o singură cifră pe fiecare rând, în funcție de modul în care îl percepi pe profesorul tău. Mulțumim.

1. E un bun ascultător.	3	2	1	Nu e un bun ascultător.
2. Elevii îl iubesc.	3	2	1	Elevii îl urăsc.
3. Pedepsește adesea.	1	2	3	Nu pedepsește niciodată.
4. E foarte corect.	3	2	1	E foarte incorect.
5. E adesea nervos.	1	2	3	Nu e niciodată nervos.
6. E plictisitor.	1	2	3	E interesant/distractiv.
7. E leneș.	1	2	3	E foarte muncitor.
8. Nu permite necuviința.	3	2	1	Permite necuviința.
9. Îi pasă de elevi.	3	2	1	Nu îi pasă de elevi.
10. Se ia mereu de elevi.	3	2	1	Nu se ia niciodată de elevi.
11. Încurajează adesea.	3	2	1	Nu încurajează niciodată.
12. Reamintește obiectivele.	3	2	1	Nu reamintește niciodată obiectivele.

Figura 2.5. *Cum mă percep elevi*

5. Elevii trebuie învățați cum să negocieze cu succes cu cineva mai puternic decât ei; acest lucru reduce atitudinea de „noi" contra „voi" dintre elevi și profesori. Elevii pot exersa acest lucru prin jocuri de rol.
6. Situațiile de la televizor sau din filme pot fi discutate cu elevii, pentru a-i ajuta să înțeleagă sentimentele celorlalți. Imaginile dintr-un film sunt mai puternice decât discuțiile; în toate culturile, poveștile sunt utilizate pentru a socializa copiii. Copiii cred ceea ce văd la televizor sau în filme și sunt foarte interesați de personaje. Puteți folosi aceste aspecte pentru a preda anumite valori și empatia față de alții.
7. Învățați elevii să lucreze în grup. Spre exemplu fiecare elev scrie pe foaia de hârtie cinci lucruri pe care le face bine. Apoi le dați elevilor la întâmplare numere de la unu la cinci, astfel încât fiecare elev să fie într-unul din cele cinci grupuri. După ce s-au stabilit grupurile, fiecare grup va numi un lider, un secretar și un responsabil cu timpul, apoi va inventa o afacere, un mod de a face bani. Ei vor folosi caracteristicile diferite și punctele forte ale fiecărui membru din grup pentru a construi o echipă puternică. Profesorul va da cea mai mare notă sau un premiu grupului care a folosit în modul cel mai inventiv diferențele și punctele forte ale fiecărui individ.
8. Tutoratul elevilor de către elevii mai mari este o modalitate importantă de a stimula înclinația naturală a elevului de a avea grijă de alții. Chiar dacă un elev mai mare încalcă regulile în mod repetat, cel mai adesea el îi va învăța pe elevii mai mici să nu încalce regulile.
9. Cutia de discuții – dacă un elev vede că o problemă este iminentă și nu crede că o poate rezolva, el își poate scrie numele pe o bucată de hârtie și o poate introduce în *Cutia de discuții*. Dacă bilețelul este pus în cutie dimineața, profesorul trebuie să-l ajute să rezolve problema înainte de prânz. Dacă bilețelul este pus în cutie după-amiaza, profesorul trebuie să-l ajute să rezolve problema înainte de ora de plecare acasă.

10. Pupitrul de refugiu – elevul se poate așeza la pupitrul de refugiu sau pe „scaunul de calmare" sau în „colțul îmblânzirii" ori de câte ori se simte agitat sau se ceartă cu alți copii. Pupitrul ar putea să ofere puțină intimitate, printr-un paravan, spre exemplu, iar fiecare elev din clasă va exersa cum să utilizeze „pupitrul de refugiu" astfel încât să se obișnuiască să-l utilizeze.
11. Întâlnirile cu clasa – aceste întâlniri au fost utilizate de foarte mult timp (vezi Dreikurs et al., 1982) ca parte a managementului comportamentului în clasă. Ele reprezintă o modalitate excelentă de a le da copiilor sentimentul democrației și de a le stimula nevoia de apartenență și de cooperare.

Introducerea ideii de acceptare în clasă (profesorul îi acceptă pe elevi, elevii acceptă profesorul și elevii se acceptă unul pe celălalt) este, după părerea lui Olsen și Nielsen (2009), cea mai importantă etapă din strategia LEARN. În opinia lor, această etapă trebuie înțeleasă la nivel emoțional, ea trebuie să vină din interior.

În lumea reală a problemelor școlare, atât cei de acasă, cât și cei e la școală influențează comportamentul în clasă. Un bun profesor poate controla problemele apărute în clasă, dar care își au originea acasă. Un profesor slab va exacerba aceste probleme. Dacă un copil este ridiculizat acasă, dacă are un profesor slab la școală, iar părinții lui îl critică în mod deschis pe acel profesor – aceasta este rețeta pentru un comportament negativ. Puteți face un pas important către remedierea acestei „rețete otrăvitoare" dacă utilizați etapa de acceptare în clasa voastră (Olsen și Nielsen 2009).

2.4. Retragerea și transferul responsabilității

Retragerea (engl. *relinquish*) – transferarea responsabilității către elevi. A renunța sau a returna.

Potrivit opiniei lui Olsen și Nielsen (2009) clasa se poate implica în mod colectiv în stabilirea obiectivelor, regulilor, consecințelor, activităților de rutină, a unei părți din programa școlară etc.; un astfel de plan pentru managementul comportamentului, afirmă ei, folosește ideile, interesele și valorile elevilor.

Contractele sau eseurile pentru schimbarea comportamentului le dau elevilor sentimentul că pot controla problema. Autorii mai sus menționați spun că, atunci, unii profesori realizează un plan de management al comportamentului sau au o intervenție pentru un anumit elev, ei nu predau responsabilitatea clasei sau acelui elev. Profesorii stabilesc de obicei o intervenție sau fac anumite lucruri pentru elevi, însă utilizează foarte puțin din sugestiile elevilor sau părinților.

Olsen și Nielsen (2009) sugerează profesorilor să-i întrebe pe elevi ce metode ar ajuta cel mai bine clasa pentru a controla dificultățile comportamentele și ce metode vor ajuta elevii care chiar vor să lucreze. Ei recomandă câteva tehnici care pot ajuta cadrele didactice să transfere responsabilitatea în clasă.

1. Dacă un elev vă deranjează ora, aflați ce îi place sau ce face în timpul liber. S-ar putea să nu vă spună, așa că v-a trebui să-l observați, să-i întrebați părinții, colegii, prietenii sau pe oricine ar putea afla care sunt principalele lui preferințe. Acordați-i libertatea să lucreze la proiecte pe termen lung care corespund preferințelor sale. Dacă îi place să cânte la chitară, să joace fotbal, să călărească, să se joace pe calculator, să citească despre motociclete sau orice alt lucru, utilizați-i interesele pentru a vă ajuta să structurați obiective pe termen lung și părți din programă.
2. Cereți-i celui mai dificil dintre elevi să recapituleze, să explice și să justifice regulamentul clasei pentru elevii noi sau pentru cei care vizitează clasa. Dacă va explica și va justifica regulamentului clasei, acest elev va fi convins de meritul regulilor și al regulamentului de management al comportamentului.
3. Cereți-i elevului să-și monitorizeze propriul comportament, folosind un contor pentru jucătorii de golf, auto-evaluarea, relaxarea, utilizarea de mărgele dintr-o brățară, a cardurilor de activități cu puncte etc. Spre exemplu, el poate număra de câte ori a ridicat mâna, față de câte ori a vorbit neîntrebat sau de câte ori a făcut ceea ce trebuia să facă. Elevul va ține evidența acestor lucruri în vederea unei discuții ulterioare cu profesorul. Exemplul următor poate fi utilizat pentru a-l obișnui pe elev cu automonitorizarea.

Ora	Ce ar trebui să facă elevii	Ce face elevul (numele)
9.55		
10.00		
10.05		
10.10		
10.15		
10.20		
10.25		
10.30		
10.35		
	Semnătura profesorului……………………	

Tabel 2.8. ***Fișă pentru monitorizarea propriului comportament***
(adaptare după Olsen și Nielsen, 2009)

4. Utilizați un dosar de realizări. Elevi pun în dosar povești scrise de ei sau lucrări de care sunt mândri.
5. Dați-le elevilor responsabilități în planificarea unei întâlniri cu părinții lor. Fiecare elev își poate organiza ceea ce a lucrat, pentru a le arăta părinților și poate conduce o parte din întâlnire. Elevii își însușesc acest efort, se simt responsabili, iar profesorul întărește astfel, sistematic, legătura dintre cei de acasă și cei de la școală.
6. Spuneți-le elevilor că va fi un concurs, dar că nu le veți spune despre ce e vorba. Desenați cu o linie verticală pe tablă și puneți bife sau cruciulițe, în baza comportamentului pozitiv sau negativ observat, în funcție de cât de mult lucrează fetele față de băieți sau în funcție de opțiunea voastră. Apoi lăsați-i pe elevi să-și dea seama pentru ce sunt bifele și cruciulițele.



7. Contractele și eseurile de îndreptare a comportamentului, dacă sunt utilizate corespunzător, le dau elevilor sentimentul că sunt responsabili pentru rezolvarea problemei. În aceste contracte, puteți include responsabilități pe termen lung, pentru a-l ajuta pe elev să respecte acorduri din ce în ce mai lungi; spre exemplu, să

lucreze liniștit, fără ajutor, timp de o oră, apoi două ore, apoi toată dimineața, apoi toată ziua (Olsen 1989, 1997).

Trebuie să vă stabiliți un repertoriu de limbaj atunci când ajutați elevul să scrie astfel de contracte. Spre exemplu:

- Comportamentul elevului ajută grupul? (sau este un comportament egoist)
- Grupul, inclusiv elevul, a fost de acord ca nimeni să nu procedeze astfel?
- Care sunt obiectivele pe care vrei să le atingi ?
- Ce îți stă în cale ?
- Cum poate profesorul să te ajute să îți atingi obiectivul și să respecți regulile pe care le-ați hotărât împreună?

8. Unii elevi pot fi ajutați, punându-li-se la dispoziție strategii pentru rezolvarea problemelor. „Pași către reușită“ oferă un format de strategie pentru rezolvarea problemelor care poate fi prezentată întregii clase. Olsen și Nielsen (2009) recomandă utilizarea acestor pași pentru a încuraja elevii să stabilească strategii, obiective și comportamente adecvate. Poate că va fi nevoie să modificați anumiți pași; spre exemplu, poate că elevii nu vor dori să tragă de o bandă elastică purtată la încheietura mâinii. În schimb, se pot lovi discret peste picior sau mână. Singura cerință este să-și ofere o atenționare fizică, pentru a le întrerupe secvența de gândire negativă.

Potrivit lui Olsen și Nielsen (2009), există multe posibilități prin care un profesor încrezător și grijuliu poate preda responsabilitatea către elevi.

2.5. Tehnici de relaționare utilizate în managementul clasei

Relaționarea *(engl. network)* – puterea de a lega părțile implicate. A relaționa înseamnă a conecta mai multe părți care formează un întreg complex. „A relaționa“ în cadrul regulamentului de management al comportamentului în clasă înseamnă structurarea modului în care interacționează unii cu alții (inclusiv adulții) din viața copilului (Minuchin, 1974, Haley, 1987).

Un grup de oameni este diferit față de părțile sale componente, așa cum o pâine este diferită de ingredientele din care este făcută (Satir, 1972).

Vina poate intra într-un sistem ca un virus, părinții dau vina pe profesori, directorii dau vina pe profesori și pe părinți, părinții dau vina pe școală, de față cu copiii lor, iar consilierii școlari dau vina pe directori. Când sistemul este distrus de vină, când adulții se învinuiesc unul pe celălalt, comunicarea este întreruptă, iar copii vor avea un comportament neadecvat (Minuchin) (Fig. 2.6.)

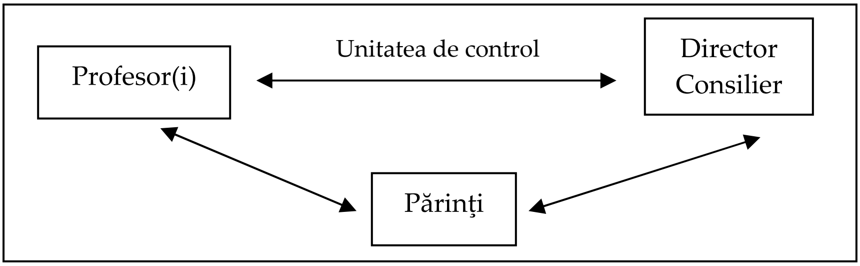


Figura 2.6. ***Legătura dintre „Unitatea de control" în cazurile de succes***
(adaptare după Olsen și Nielsen 2009)

Copiii pot sabota legăturile dintre profesor, părinți și director mai ales dacă nu sunt controlati (Minuchin, 1974, Epston, 1988). Această problemă poate fi evitată, dacă adulții din sistemul elevului lucrează în echipă, dacă transmiterea feedback-ului între factorii de decizie este clar și nemijlocit (Olsen, Nielsen, 2009).

Un exemplu în acest sens este trimiterea de *Fișe pentru părinți* (Figura 2.7. și 2.8.) care pot fi sabotate de un copil hotărât să întoarcă una dintre părți împotriva alteia. Dacă *Fișa pentru părinți* nu ajunge acasă sau nu este returnată școlii, părinții și profesorii iau imediat legătura unii cu alții (Olsen, Nielsen, 2009).

Potrivit autorilor. tehnicile expuse în continuare ajută la stabilirea de legături între profesori, părinți, directori și copii, pentru ca împreună să colaboreze pentru atingerea obiectivelor.

1. La sfârșitul zilei de școală, reuniți elevii și alegeți câțiva dintre ei pentru a recapitula ceea ce au realizat în ziua respectivă. Când elevii ajung acasă și părinții le pun întrebarea clasică „Ce ați făcut azi la școală?“ elevul a recapitulat deja ce a făcut. Nu numai că acest lucru le dă copiilor un sentiment de responsabilitate și de împlinire a așteptărilor, dar le poate da și părinților o idee despre școală și despre profesor.
2. Caietele de teme pentru acasă, jurnalele de observații, în care părinții și profesorii notează comportamentele pozitive și negative, fișele pentru părinți (Figura 2.7. și 2.8.), precum și contractele comune (Figura 2.9.) pot stabili legătura dintre părinți și profesori, printr-o comunicare în dublu sens, astfel încât copiii să nu-i mai poată întoarce pe adulți unul împotriva celuilalt. Atenție! Dacă profesorul sau părintele nu-și îndeplinesc partea lor de responsabilități asumate conform contractului, copilul nu este obligat să și le îndeplinească pe ale lui.
3. Ați văzut cum unii elevi se comportă adecvat în săptămâna dinainte de întâlnirea părinți-profesori, iar apoi se comportă îngrozitor? Acest lucru se întâmplă pentru că există, în viitorul imediat, o legătură între cei de acasă și cei de la școală. Puteți restabili această legătură dacă le telefonați săptămânal părinților, astfel încât copilul să știe, spre exemplu că veți vorbi cu mama lui în fiecare marți după-amiaza, la ora 16.
4. Părinții, profesorii și elevii ar trebui să aibă un cuvânt de spus pentru stabilirea regulilor de comportament în școală. Prin urmare, personalul didactic trebuie să fie îndeajuns de flexibil pentru a accepta și a utiliza convingerile părinților.
5. Fiecare cadru didactic trebuie să-și stabilească cu exactitate rolul în cadrul regulamentului de management al comportamentului în școală. Acest lucru trebuie coordonat cu grijă.
6. În ședințele cu părinții este important să le transmiteți acestora că le apreciați copilul. De asemenea, puteți discuta punctele forte ale copilului. Acceptarea părinților și a copiilor este un element

crucial în legătura dintre cei de acasă și cei de la școală. Adesea părinții refuză să coopereze cu școala, pentru că școala a avut întotdeauna o atitudine negativă față de copilul lor sau pentru că simt că nu au fost îndeajuns de respectați sau chiar jigniți de cadrele didactice. Fără cooperarea cu părinții, controlul cu succes și pe termen lung al elevilor cu probleme este dificil de obținut (Olsen, 1997).

7. Problemele pot fi analizate sistematic, folosind, de exemplu, *Fișa de monitorizare a copilului în situație de risc* (Figura 2.10.). În loc să catalogăm comportamentul neadecvat al elevului într-un context restrâns, cum ar fi problemele la citit sau problemele de acasă, trebuie să analizăm cum interacționează diverșii oameni și elemente din viața școlară a elevului și cum pot alimenta adulții în conflict comportamentul violent sau disruptiv al elevului.
8. Cheia înțelegerii sistemelor este flexibilitatea. Dacă sunteți flexibil, puteți răspunde cu ușurință la următoarele întrebări, la începutul fiecărui semestru:
   - *Ce voi face diferit în acest semestru*?
   - *Ce idei voi prelua de la părinți sau de la alte cadre didactice, pe care le voi folosi în acest semestru*?
9. Dacă un elev cu comportament extrem de disruptiv și violent vine la școala voastră din altă parte sau revine la școală după o perioadă de suspendare, încercați să formulați un „Contract de intrare” (Olsen, 1989, 1997). În contract, părinții se angajează să vină la școală și să-l ia acasă pe elev dacă acesta face crize de furie, distruge lucruri sau rănește pe cineva.

Nume:………………….
Data:……………………

Da	Nu	
☐	☐	A respectat toate regulile stabilite.
☐	☐	A câştigat toate punctele alocate zilei.
☐	☐	A lucrat bine în cadrul activităţilor şcolare.
☐	☐	S-a înţeles bine cu ceilalţi copii.

Semnătura părintelui:……………………………….
Semnătura profesorului:…………………………….

Figura 2.7. ***Raport zilnic pentru acasă***
(adaptat după Olsen și Nielsen, 2009)

Săptămâna:…………………….

Peter - O
D-na Jones - X

	NU		DA		
1. Mi-am terminat temele.	1	2	3	4	5
2. Am ascultat lecţiile.	1	2	3	4	5
3. Nu am făcut pe grozavul.	1	2	3	4	5
4. Am fost drăguţ cu colegii.	1	2	3	4	5

Scorul meu:………………..
Scorul profesorului:……..….
Diferenţa:…………………..

Semnătura lui Mihai:…………………
Semnătura profesorului:……………..
Semnătura părintelui:………………..

Figura 2.8. ***Fișa pentru părinți***
(adaptat după Olsen și Nielsen, 2009)

Numele elevului:……………………………….
Numele profesorului:…………………………..
Numele părintelui:……………………………..
Data:……………………………………………
Domeniul de îmbunătăţit:………………………

RESPONSABILITĂŢI:

Profesorul:………………………………………
Elevul:…………………………………………..
Părintele:………………………………………..
Obiective pe termen lung:………………………

Figura 2.9. ***Contract între părinți – profesor – elev***
(adaptat după Olsen și Nielsen, 2009)

Fişa de evaluare pentru copiii în situaţie de risc
(utilizată pentru a identifica domeniile necesare)

Nume:…………………… Data:……………………..

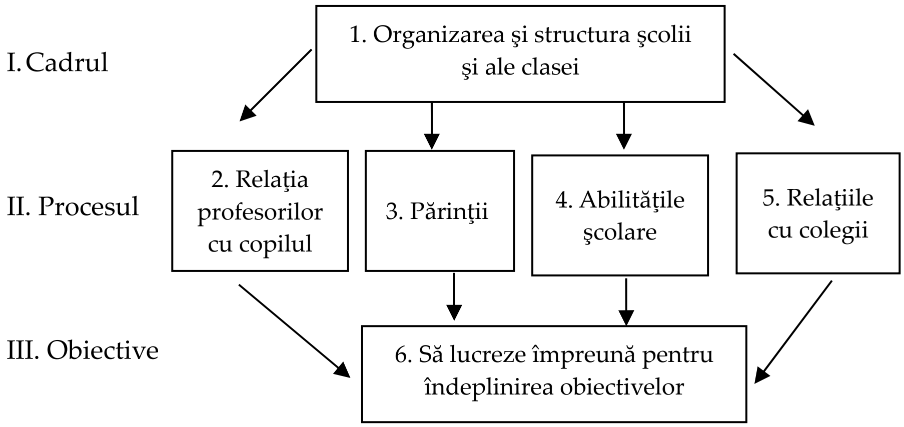


Figura 2.10. ***Copiii în situații de risc***
(adaptat după Olsen și Nielsen, 2009)

În concluzie, în aplicarea acestei strategii complexe de management al clasei de elevi, considerăm oportun ca profesorii să adapteze multitudinea de tehnici și instrumente de lucru prezentate, astfel încât acestea să vină în întâmpinarea nevoilor și intereselor elevilor clasei, a vârstei și nivelului de dezvoltare al copiilor, cât si a contextului situațional.

Predând strategia LEARN timp de 10 ani în cadrul programului de formare continuă a cadrelor didactice „Managementul clasei – strategii eficiente", acreditat prin Casa Corpului Didactic Sibiu, am avut ocazia să observ cum profesorii percep și integrează în repertoriul lor psihopedagogic, aceste tehnici de gestionare a clasei de elevi, dar și cum le aplică efectiv la clasă. Modalitățile de integrare a tehnicilor la clasă, discutate cu cadrele didactice, vizau ca de exemplu, categoriile *limite* și *așteptări* să fie lucrate în mod special, dar nu exclusiv, timp de 2-3 săptămâni la începutul anului școlar, până când devin comportamente observabile, iar tehnicile aferente *acceptării, retragerii și relaționării* să fie implementate continuu pe tot parcursul anului școlar, în cadrul oricărei discipline de învățământ, în funcție de planificarea lor din proiectul de management al clasei, dar și de nevoile sau urgențele apărute.

Aplicații

1. Realizați un plan de reguli și consecințe care să vină în întâmpinarea nevoilor clasei și ale fiecărui elev în parte și care să le permită obținerea obiectivelor și recompenselor. Planul trebuie să respecte următoarea structură:

Obiectivele clasei	*Regulile clasei*	*Recompensele acordate*	*Sancțiunile aplicate*

2. Discutați și stabiliți împreună cu elevii clasei la care predați, activitățile de rutină din clasă, în funcție de cele cinci zone: din clasă, din școală, activități cu toată clasa, activități în grupuri restrânse, alte proceduri.

3. Aplicați săptămânal clasei/claselor dumneavoastră câte două tehnici pentru stabilirea așteptărilor elevilor, din cele expuse în acest capitol.

4. Propuneți un grafic de timp pentru un comportament indezirabil/negativ al unui elev din clasa dumneavoastră în vederea modificării lui.

5. Pentru că acceptarea este o parte esențială a dezvoltării unor relații interumane armonioase, aplicați zilnic clasei/claselor dumneavoastră cel puțin o tehnică pentru inducerea ideii de acceptare în rândul elevilor.

6. Jucați câteva situații în care elevul are un comportament indezirabil, iar profesorul utilizează metoda „Pași către reușită", împreună cu regulile și sancțiunile din clasă, pentru a ajuta elevul să-și asume responsabilitatea pentru comportamentul său. Exemple de comportamente pentru jocul de rol: elevul vorbește prea mult în timpul orelor, deranjând colegii; elevul își lovește colegul de bancă.

7. Reflectați în ce măsură se manifestă în interacțiunile cu clasa/clasele la care predați relația „noi contra lor" în raport cu elevii și, de asemenea, cum negociați sau evitați această abordare?

8. Analizați individual sau împreună cu colegii, în ce măsură cei de acasă și cei de la școală acționează către atingerea acelorași obiective, pentru binele elevului.

9. Identificați beneficiile întâlnirilor de analiză cu clasa și utilizați-le în programul școlar pentru a consolida interacțiunile la nivelul clasei și al școlii?

Bibliografie

1. Charles (1996), în Olsen, J., Nielsen, T., W., (2009), *Noi metode și strategii pentru managementul clasei,* Editura Didactica Publishing House, București.
2. Dreikurs, Grunwald și Pepper (1982) în Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J., (2003), *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher,* Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA.
3. Evertson și Emmer, (1982), în Olsen, J., Nielsen, T., W., (2009), *Noi metode și strategii pentru managementul clasei,* Editura Didactica Publishing House, București.
4. Gordon, (1974), în Olsen, J., Nielsen, T., W., (2009), *Noi metode și strategii pentru managementul clasei,* Editura Didactica Publishing House, București.
5. Haley, (1987), în Olsen, J., Nielsen, T., W., (2009), *Noi metode și strategii pentru managementul clasei,* Editura Didactica Publishing House, București.
6. Horney, (1972), Epston, (1998), în Olsen, J., Nielsen, T., W., (2009), *Noi metode și strategii pentru managementul clasei,* Editura Didactica Publishing House, București.
7. Jones și Jones, (1990), în Olsen, J., Nielsen, T., W., (2009), *Noi metode și strategii pentru managementul clasei,* Editura Didactica Publishing House, București.
8. Lewis și Lovegrove (1984) în Olsen, J., Nielsen, T., W., (2009), *Noi metode și strategii pentru managementul clasei,* Editura Didactica Publishing House, București.
9. Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J., (2003), *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher,* Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA.
10. Minuchin, (1974), în Olsen, J., Nielsen, T., W., (2009), *Noi metode și strategii pentru managementul clasei,* Editura Didactica Publishing House, București.
11. Olsen, J., Nielsen, T., W., (2009), *Noi metode și strategii pentru managementul clasei,* Editura Didactica Publishing House, București.
12. Satir, (1972), în Olsen, J., Nielsen, T., W., (2009), *Noi metode și strategii pentru managementul clasei,* Editura Didactica Publishing House, București.
13. Seligman, (1992), în Olsen, J., Nielsen, T., W., (2009), *Noi metode și strategii pentru managementul clasei,* Editura Didactica Publishing House, București.
14. Tauber, (1995), în Olsen, J., Nielsen, T., W., (2009), *Noi metode și strategii pentru managementul clasei,* Editura Didactica Publishing House, București.

CAPITOLUL 3.

MANAGEMENTUL CLASEI DE ELEVI CU DIFICULTĂȚI COMPORTAMENTALE

Ultima parte a prezentului ghid, vine să ilustreze multiple strategii și tehnici comportamentale, necesare cadrelor didactice în gestionarea elevilor cu dificultăți comportamentale.

Obiectivele studierii acestui capitol vizează:

1. *Organizarea unui mediu incluziv la nivelul clasei.*
2. *Dezvoltarea capacității de evaluare și abordare individualizată a problemelor comportamentale ale școlarilor.*

3.1. Integrarea și evaluarea elevilor cu probleme comportamentale

Există situații în care multe dintre problemele de comportament ale elevilor pot fi simptome ale unei condiții medicale complexe, precum condițiile neurologice. În aceste cazuri, intervenția învățătorului sau a profesorului are un rol important în continuare, dar trebuie însoțită și de alte tipuri de intervenții, specifice simptomatologiei. Un diagnostic frecvent confundat cu problemele de disciplină este tulburarea de hiperactivitate și deficit atențional (ADHD – *attentional deficit* and *hiperactivity disorder*). Confuzia e din cauză că, de cele mai multe ori, modul de manifestare a bolii este similar unor probleme comportamentale.

3.1.1. Acomodarea în clasă a elevilor cu probleme comportamentale

În 1997, Barkley propune un model cognitiv al ADHD, considerat de referință în ceea ce privește explicarea deficitelor cognitive care determină cele două tipuri de simptome principale, neatenția și hiperactivitatea. Barkley afirmă că din cauza problemelor de inhibiție

este afectată funcționarea a patru procese cognitive executive: memoria de lucru, reglarea afectivă și motivațională, limbajul intern și reconstituirea. Acestea, la rândul lor, influențează controlul motor al comportamentului, capacitatea de a elabora răspunsuri complexe, orientate spre un scop. Comportamentul acestor copii va fi influențat de contextul imediat. O metodă eficientă este controlul stimulilor, de exemplu organizarea spațiului în care copilul realizează o sarcină (de școală sau joc) prin minimizarea distractorilor.

Popenici, Fartușnic și Târnoveanu (2008) recomandă, pentru acomodarea în clasă a elevilor hiperactivi sau cu ADHD, ca profesorul să ia în considerare anumiți factori ce țin de managementul comportamentului și care pot contribui de asemenea la ameliorarea rezultatelor școlare ale acestor copii:

Locul preferențial – elevul cu ADHD este așezat într-un loc (bancă, în funcție de mobilierul școlar și de așezarea sa în sala de clasă) apropiat de cadrul didactic sau de elevii care manifestă constant un comportament model. Elevii hiperactivi nu trebuie așezați aproape de surse de distragere a atenției (mai ales în cazul în care ferestrele sunt poziționate spre un trafic intens).

Aranjarea băncilor – cadrul didactic trebuie să urmărească modul în care aranjarea băncilor are efect asupra elevului cu ADHD. În unele cazuri, a fost semnalat faptul că plasarea elevilor hiperactivi în structuri circulare cu mai mulți elevi poate crește distractibilitatea.

Utilizarea ariilor de lucru – pentru elevii hiperactivi sau cu deficit de atenție se pot face arii de lucru (pupitre cubiculare) în care sursele vizuale de distragere a atenției să fie eliminate. Aceste arii de lucru speciale pot fi utilizate liber de către orice elev al clasei.

Utilizarea muzicii – unii elevi cu ADHD lucrează mai bine dacă au un fond muzical discret, iar pauzele scurte care pot fi luate pentru a asculta o melodie de către copii pot să fie un important instrument de combatere a plictiselii sau suprasolicitării în clasă (Popenici, Fartușnic, Târnoveanu, 2008).

Pentru a contura un mediu incluziv la nivelul clasei, cadrul didactic poate aplica și următoarele recomandări :

- pupitrele și scaunele elevilor trebuie să fie de mărimea adecvată și potrivite pentru activități individuale sau de grup; în mod ideal, ar trebui să puteți să mutați mobilierul pentru a realiza diferite tipuri de activități;
- catedra și scaunul dumneavoastră, ca și echipamentele pe care le folosiți și în procesul de predare, trebuie plasate astfel încât să fie cat mai puțin „obtrusive". Dacă dumneavoastră vă plasați pupitrul și scaunul în centru, în fața clasei, atunci veți rămâne în continuare centrul atenției, împiedicând astfel centrarea reală pe elevi;
- spațiul de depozitare și rafturile trebuie să fie accesibile copiilor, deci asigurați-vă că aceștia pot ajunge la ele fără ajutorul dumneavoastră;
- tabla să fie plasată la înălțimea potrivită, în funcție de vârsta elevilor și de înălțimea încăperii (astfel încât toți elevii să o vadă la fel de bine);
- zonele de expunere trebuie utilizate în mod creativ și eficient pentru a sprijini învățarea;
- mediul fizic să fie corespunzător (lumină bună, aer proaspăt, temperatură potrivită).

3.1.2. Evaluarea comportamentului problematic și a calităților elevilor

Referindu-ne la manifestările comportamentale de tip ADHD ale elevilor, este indicat ca înainte de a stabili măsurile de intervenție educațională și comportamentală să se observe și înregistreze conform *Fișei de evaluare* (Tabelul 3.1.) comportamentul pe durata unei săptămâni întregi. Astfel, la începutul săptămânii se acordă maximum de puncte, iar apoi, în funcție de comportamentul elevului, punctele pozitive se scad, iar totalul determină dacă se va aplica un stimulent sau o sancțiune. Ulterior, evaluarea poate fi efectuată periodic pentru a monitoriza progresele înregistrate și a administra întăriri.

Nume elev				Data			
Comportament	**Puncte**	**Luni**	**Marți**	**Miercuri**	**Joi**	**Vineri**	**Total**
Nu stă pe scaun în timpul orei							
Deranjează colegii							
Vorbește neîntrebat							
Nerespectarea regulilor clasei							
Violență fizică							
Limbaj nepotrivit							
Neparticipare							
Ignorarea sarcinilor din clasă							
Total							

Tabelul 3.1. *Grilă pentru evaluarea comportamentului problematic al elevilor*

Pentru a proiecta și implementa strategii comportamentale adecvate este indicat ca profesorul să evalueze și să utilizeze apoi „punctele tari" ale elevului hiperactiv. De asemenea, este necesar să fie identificate comportamentele dezirabile deja manifestate de elev, în vederea stimulări și utilizării lor pentru eliminarea celor nedorite.

Această listă este recomandabil să fie discutată cu părinții elevului evaluat, pentru ca apoi să fie construită strategia de intervenție asupra comportamentelor nedorite pornind de la comportamentele dezirabile (calitățile) elevului. Menționăm, de asemenea, faptul că progresele comportamentale sunt graduale, etapizate și necesită timp. Tabelul 3.2. reflectă modalitatea în care se poate realiza o astfel de evaluare a calităților unui elev.

Lista comportamentelor manifestate de elev	
Numele elevului:	
Comportament dezirabil (+)	**Comportament nedorit (-)**

Tabelul 3.2. *Fișă pentru evaluarea calităților elevului cu comportament problematic*

3.2. Intervenții disciplinare

Cele mai eficiente metode, identificate în literatura de specialitate pentru elevii cu tulburări de hiperactivitate și deficit atențional sunt strategiile comportamentale. Prezentăm în continuare o serie de strategii (adaptate după Botis-Matanie & Axente, 2011; Marzano et. al, 2003; Dawson, 2009), ce pot fi utilizate de profesori la clasă pentru a crește implicarea în sarcină a acestor elevi și a optimiza managementul clasei.

3.2.1. Disciplinarea pozitivă

Disciplinarea pozitivă este un proces de învățare a unui comportament adecvat, care cere efort și răbdare atât din partea copilului cât și din partea educatorului/adultului. Potrivit Botis-Matanie & Axente, (2011), metodele de disciplinare pozitivă diferă în funcție de trei categorii de situații:

a. Când copilul/elevul învață un comportament nou

Pentru a dobândi un comportament nou, autoarele mai sus menționate, recomandă parcurgerea de către profesor a următorilor pași :

- Definiți clar comportamentul pe care doriți să îl învețe copilul/elevul;
- Descompuneți în pași mici comportamentul respectiv;
- Folosiți îndrumarea (fizică, verbală, modelare);
- Recompensați aproximările succesive ale comportamentului dorit;
- Ignorați achizițiile etapelor anterioare;
- Retrageți-vă treptat îndrumarea;
- Recompensați la intervale neregulate comportamentul dobândit.

b. Când dorim să consolidăm un comportament

Pentru a consolida un comportament nou învățat, elevii au nevoie de recompensare și de un mediu stimulativ pentru a menține acel comportament și a-l manifesta în mod consecvent. Astfel, aplicarea de către cadrul didactic a tehnicilor recompensei, laudei, încurajării și a controlului mediului, conduc la persistența în timp a comportamentului.

Recompensa este o consecință a comportamentului care crește probabilitatea acestuia de a se repeta. Ca tipuri de recompense, le menționăm aici pe cele ca fiind potrivite la clasă, cele materiale, sociale, cât și activitățile preferate de elevi. Pentru a aplica acele recompense semnificative pentru copil/elev, este important ca profesorul să identifice ce anume reprezintă o recompensă pentru copilul respectiv. Astfel, cadrul didactic poate adresa întrebări directe, poate observa copilului/elevul sau chiar testa unele preferințe. Aplicând aceste modalități de identificare a factorilor motivaționali specifici, profesorul își optimizează gradul de eficiență managerială.

De asemenea, consideră Botiș-Matanie & Axente (2011), lăudarea și încurajarea copilului/elevului funcționează ca recompense, atunci când sunt îndeplinite următoarele condiții:

- Lauda este încurajatoare atunci când există intenția clară de a încuraja;
- Motivația pentru care copilul se străduiește să realizeze ceva foarte bine;
- Momentul în care copilul primește lauda;
- Utilizarea specifică a laudei, prin amintirea progreselor și combinarea laudei cu încurajarea.

Limbajul special al încurajării poate fi practicat de către cadrul didactic prin formulări care demonstrează acceptarea (ex. *Mă bucur că îți place activitatea asta*!), prin formulări care exprimă încrederea (ex. *Ai să reușești*!), prin formulări care subliniază contribuțiile și aprecierile (ex. *Am nevoie de ajutorul tău pentru…*), sau prin formulări prin care este recunoscut efortul și progresul (ex. *Observ că progresezi*!).

Controlul mediului este o tehnică de consolidare comportamentală, pe care o puteți folosi atunci când copilul/elevul a învățat deja un comportament și doriți să favorizați apariția lui. Mediul în care trăim influențează modelul de manifestare a comportamentelor. Mediul comunică un anumit mesaj și favorizează un anumit comportament. Pentru a aplica această tehnică, Botiș-Matanie & Axente (2011) fac următoarele recomandări:

- Identificați comportamentul pe care doriți să îl stimulați;
- Observați în ce mediu apare;
- Reproduceți cât mai bine situația din acel mediu;
- Recompensați apariția comportamentului.

c. Când copilul/elevul „nu vrea"

În contextul în care, deși știe ce așteaptă profesorul de la el, totuși elevul nu vrea să facă acel lucru, pentru a gestiona comportamentul opozant sunt recomandate următoarele metode: metoda consecințelor logice și naturale, contractul comportamental, extincția și excluderea.

1. Metoda consecințelor logice și naturale

Oferim pentru început un exemplu pentru a ilustra metoda consecințelor naturale – dacă elevul uită frecvent să-și ia pachetul cu mâncare la școală, consecința naturală, care va apărea acolo, va fi că îi este foame. Iar pentru a exemplifica metoda consecințelor logice – elevul nu vrea să își scrie tema, consecința logica, va fi că nu va ieși afară la joacă, decât după ce se își va scrie tema.

Pași în aplicarea consecințelor logice și naturale:

- Stabilim a cui este problema și pe cine afectează;
- Explicăm necesitatea adoptării unui anumit comportament și consecințele lui;
- Modelăm comportamentul descompunându-l în mai multe secvențe;
- Încurajăm specific copilul/elevul când adoptă comportamentul;
- Lăsăm consecințele naturale să intervină în consolidarea lui;
- Dacă nu apar consecințele naturale sau există un pericol pentru copil, acestea vor fi înlocuite cu cele logice;
- Exprimăm verbal relația dintre comportament și consecința logică și naturală;
- Suntem îngăduitori cu noi și cu copilul, acceptăm greșelile ca fiind normale și acordăm copilului suficient timp pentru învățarea comportamentului.

2. Contractul comportamental reprezintă o înțelegere scrisă între profesor și elev, certificată de o terță persoană, părintele elevului, în care se specifică următoarele aspecte:

- Comportamentele pe care elevul le așteaptă de la profesor;
- Ce va face elevul în schimbul comportamentului profesorului;
- Comportamentele pe care profesorul le așteaptă de la copil;
- Ce va face profesorul în schimbul comportamentului copilului;
- Consecințele pentru nerespectarea angajamentului stabilit;
- Recomandări pentru încheierea contractului comportamental;
- Alcătuiți o listă cu comportamentele pe care le așteptați unul de la celălalt;
- Negociați comportamentele care pot fi deja efectuate;
- Stabiliți o listă de comportamente pe care le veți manifesta în schimbul comportamentului dezirabil al elevului;
- Semnați contractul, stabiliți durata și momentul evaluării eficienței lui;
- Luați-vă un angajament verbal față de persoanele apropiate și anunțați-le despre contractul încheiat;
- Evaluați, după intervalul de timp convenit, măsură în care s-a realizat ceea ce v-ați propus.

3. Extincția o aplicăm atunci când dorim să eliminăm sau să reducem frecvența, durata sau intensitatea unui comportament. De exemplu, extincția înseamnă a nu da atenție, a ignora elevul, atunci când vorbește neîntrebat la lecție, cu scopul de a obține atenția profesorului.

Etape în aplicarea extincției :

- Alegeți un singur comportament;
- Eliminați recompensele pentru comportamentul nedorit;
- Aplicați extincția în mod consecvent;
- Alegeți un mediu favorabil extincției;
- Formulați explicit regula atunci când aplicați extincția;
- Persistați în aplicarea metodei, chiar dacă nu observați schimbarea în bine;
- Utilizați extincția în paralel cu tehnicile utilizate pentru stimularea comportamentului dorit.

3.2.2. Întărirea comportamentului

În opinia lui Steve Dawson (2009), doctor în psihologie clinică, ADHD este o afecțiune a copilăriei, răspândită pe o arie de aproximativ 5% din populația de vârstă școlară. Simptomele principale sunt lipsa de atenție, hiperactivitatea și impulsivitatea, toate acestea putând avea un impact negativ asupra stabilirii de către copil a relațiilor cu familia și colegii, în mediul școlar și social. Dacă nu se dorește ca simptomele primare să se dezvolte în simptome secundare durabile, ca de exemplu evitarea efortului intelectual și dificultățile comportamentale greu de remediat, este absolut necesară intervenția la timp (Dawson, 2009). Ca urmare, autorul mai sus menționat propune o serie de principii și etape practice pentru controlul copiilor cu ADHD în clasă.

Scopul principal al controlului copilului cu ADHD în clasă este să ajutăm elevul să dezvolte un auto-control ridicat („auto-reglare“) și să interacționeze mai bine cu adulții în special, dar și cu alți copii. Acest lucru, afirmă Dowson (2009), nu se va întâmpla de la sine, pentru că acei copii cu ADHD răspund în general mai slab la recompense (cum ar fi laudele) și la consecințe (cum ar fi „izolarea“), decât alți copii. Trebuie urmate principiile și făcuți pașii speciali pentru ca această învățare socială să aibă loc. Potrivit lui Dawson (2009), cele trei principii sunt:

- *lucrurile cu caracter imediat;*
- *intensitatea;*
- *consecvența.*

1. *Lucrurile cu caracter imediat*

În opinia lui Dawson (2009), dacă vrei să încurajezi un anumit comportament, în vederea repetării lui, coordonarea încurajării este foarte importantă. De exemplu, dacă un elev, care nu ascultă de obicei, începe să facă o sarcină pe care tocmai i-am dat-o, este mult mai probabil ca el să facă acest lucru dacă îl lăudăm imediat. În mod asemănător, dacă elevul a făcut ceva destul de inacceptabil și trebuie să stea într-un mediu de izolare, cu cât faceți mai repede acest lucru, cu atât este mai probabil să-i influențeze comportamentul.

Dowson (2009) este de părere că fiecare secundă este importantă, deoarece cu cât este mai scurt intervalul de timp dintre comportamentul pe care l-ați constatat și răspunsul vostru (recompensă sau consecință), cu atât mai mare va fi conexiunea sau asocierea între cele două lucruri în mintea copilului. Potrivit autorului, același principiu se aplică, bineînțeles, la toți copiii dar trebuie utilizat cu o cadență și o precizie mai mare pentru copilul cu ADHD, pentru că multe „mesaje" de recompensă sau consecințe nu „penetrează" îndeajuns de mult pentru a obține acea modificare comportamentală.

2. Intensitatea

Copiii cu ADHD, afirmă Dawson (2009), sunt mai activi însă mai puțin productivi decât colegii lor și par să aibă nevoie de lucruri mult mai interesante pentru a le capta atenția. Din această cauză, mesajele normale de laudă sau de avertizare nu vor trece de „bariera de interes" a acestor elevi. Pentru ca mesajul să fie recepționat, profesorii trebuie să depună un efort suplimentar, spre exemplu, dacă atunci când îl lăudați pe un elev că v-a adus ceva ce i-ați cerut, stabiliți contactul vizual cu el, îi puneți mâna pe umăr și ridicați vocea puțin sau o faceți mai melodioasă, există șanse mai mari să fiți auzit. Un mesaj transmis pe mai multe căi are mai multe șanse să influențeze comportamentul copilului.

3. Consecvența

Pentru a observa consecvent este nevoie de mult efort și de perseverență. Dacă aveți unul sau mai mulți copii cu ADHD în clasă este foarte dificil și trebuie să fiți inventivi. De exemplu, un profesor atrăgea atenția întregii clase la manifestarea comportamentului adecvat al copilului cu ADHD (lucru pe care îl făcea cu mare grijă), fiind o mare încurajare pentru acest copil a cărui viață fusese marcată de eșec social în clasele anterioare. De asemenea, profesorul reușea să-i implice și pe alți copii în observarea și lăudarea copilului cu comportament „la obiect", pentru finalizarea sarcinilor (Dawson, 2009).

Dawson (2009) recomandă câțiva pași care trebuie urmați la clasele mici pentru a controla comportamentul copiilor cu ADHD.

- *Observați.* Vedeți ce consideră acest copil că reprezintă o recompensă (timpul petrecut la calculator, desenul, cumpărăturile pentru cineva) și faceți o listă. Observați când deviază copilul de la instrucțiuni sau de la sarcină, când anume se comportă necorespunzător.
- *Faceți un raport*. Pentru ca fiecare laudă din partea voastră să fie eficientă, trebuie să „contați" în ochii acestui copil. Potrivit lui Dawson (2009), acest lucru se numește „valoarea recompensei" – copilul trebuie să vă vadă ca pe cineva de care vrea să fie lăudat, pentru ca eforturile voastre să aibă un impact maxim. Pentru a începe aici, încercați să faceți un joc rapid, dar distractiv cu elevul (ex. bătaia cu degetele, „spionii", în funcție de vârstă), care vă implică numai pe dumneavoastră și pe copil (posibil în pauza mare?). Dacă faceți ceva distractiv cu un elev, oricât de scurt ar fi, îi comunicați că îl apreciați foarte mult, iar „valoarea recompensei" pentru acel copil va urca rapid. Trebuie să găsiți o modalitate să faceți acest lucru cât de des posibil și nu numai în primele zile.
- Începeți un *regim de laude pentru răspunsurile cooperante* la instrucțiunile voastre. Respectând principiul acțiunii cu caracter imediat și pe cel al intensității, începeți să acționați, pe cât posibil de câte ori dați o instrucțiune, iar copilul începe să o execute. În ciuda altor acțiuni pe care trebuie să le faceți, reveniți la elev, la fiecare 30-60 de secunde (timpul va crește pentru copiii mai mari) și repetați-vă încurajarea pentru mare parte din durata acelei sarcini. Frecvența laudelor poate fi redusă, gradual, însă investiția intensă de timp și energie în raporturile inițiale cu elevul i-ar putea crește cu timpul receptivitatea față de dumneavoastră și va economisi o cantitate enormă de timp (Dawson, 2009).

- Odată ce ați *stabilit concret raportul și încurajările*, ca și caracteristici ale interacțiunii dumneavoastră cu copilul, utilizați aceleași principii, al acțiunii cu caracter imediat și al intensității, atunci când invocați consecințele pentru faptul că elevul nu a răspuns la instrucțiunile pe care le-ați dat. Nu așteptați să apară comportamente mai grave, trebuie să-l învățați pe elev să răspundă în mod cooperant la instrucțiuni de rutină. Dacă îi cereți să facă ceva și nu primiți nici un răspuns, după aproximativ cinci secunde, dați-i un mesaj clar de avertisment (ex. *Dacă nu faci asta … X se va întâmpla*). Dacă tot nu primiți niciun răspuns nici după alte aproximativ cinci secunde, aplicați imediat consecința. O consecință adecvată este izolarea într-un loc plictisitor, cu condiția să faceți eforturi să reduceți orice factor din această situație care ar putea constitui o recompensă pentru elev (cum ar fi atenția suplimentară acordată de ceilalți elevi). Regula pentru izolare este de aproximativ un minut pentru fiecare an din vârsta copilului, pentru nerespectarea sarcinilor de rutină și de până la două minute pentru fiecare an din vârsta elevului pentru o sfidare mai gravă. Când utilizați izolarea sau o altă consecință, asigurați-vă că veți găsi cât mai repede o posibilitate de a lăuda copilul pentru comportament cooperant. Acest lucru este foarte important pentru a menține echilibrul lucrurilor și, deși fără îndoială știți aceste lucruri, marea provocare este să acționați în acest mod (Dawson, 2009). Sintetizând indicațiile lui Dawson (2009), putem afirma că, în cazul elevilor cu ADHD din clasa dumneavoastră, este foarte important să procedați după cum urmează:
    - nu folosiți multe cuvinte, acționați;
    - utilizați afirmațiile pozitive înaintea celor negative;
    - creșteți frecvența acordării recompenselor și a aplicării consecințelor.

3.2.3. Reacția profesorului

Reacțiile verbale și fizice ale profesorului sunt cele mai simple modalități pentru a lua la cunoștință și a întări comportamentele acceptabile sau pentru a administra sancțiuni pentru comportamentele indezirabile. Emmer, Evertson și Worsham, (2003) prezintă o varietate de reacții pe care profesorul le poate adopta:

- Stabiliți contactul vizual cu un elev care are un comportament indezirabil, apropiindu-vă de el. Este un mod subtil, dar important pentru a-l avertiza pe elev despre faptul că nu se comportă acceptabil;
- Utilizați un semnal fizic cum ar fi o mână ridicată, pentru a indica faptul că acțiunea elevului este nepotrivită;
- Dacă elevul nu acordă atenție acestei proceduri, avertizați verbal elevul, recomandabil în particular și cu subtilitate, reamintindu-i totodată comportamentul pe care îl așteptați de la el;
- Dacă elevul este pur și simplu în afara sarcinii de lucru, dar nu se comportă indezirabil, amintiți-i doar comportamentul așteptat de la el;
- Dacă elevul însă nu reacționează la intervenția subtilă, spuneți-i să se oprească din realizarea comportamentului indezirabil.

Cu toate că sunt simple aceste practici au fost dovedite ca fiind utile pentru descreșterea comportamentelor indezirabile ale elevilor (Madsen, Backer și Thomas, 1968).

Indicațiile vizuale constituie o altă tehnică pe care profesorul o poate utiliza și care presupune oferirea unui avertisment vizual elevului, în momentul apariției comportamentului perturbator (Carr și Durand, 1985; Lobitz, 1974). De exemplu, profesorul știe faptul că un elev începe să vorbească cu colegii de lângă el înainte de a se angaja într-un comportament indezirabil, moment în care profesorul intervine prin administrarea unui stimul vizual (o steluță desenată pe un carnet pe care elevul îl ține deschis pe bancă), fapt care îi sugerează elevului că un posibil comportament indezirabil va fi urmat de consecințe negative pentru el. Administrarea de stimuli vizuali poate fi utilizată ca tehnică și

pentru a întări comportamentele dezirabile; Curwin și Mendler, 1988 descriu această strategie ca referindu-se la momentul în care elevul este surprins comportându-se bine.

Prin urmare, reacția profesorului este o modalitate de a administra consecințe pozitive sau negative pentru comportamentul elevilor.

3.2.4. Recompensarea simbolică (economia de jetoane)

Este o metodă ce combină sistemul de întăriri pozitive cu celelalte metode de modificare comportamentală. Copilul primește o recompensă sau un privilegiu dacă realizează comportamentul dorit și pierde un privilegiu sau o întărire dacă realizează un comportament nedorit. De exemplu, pentru fiecare comportament dezirabil, dorit (ex. rezolvă un exercițiu, citește două fraze) copilul primește o recompensă simbolică, o steluță. Un comportament nedorit, indezirabil (ex. își lovește colegul) semnifică pierderea unei steluțe. La sfârșitul săptămânii, toate steluțele adunate pot fi transformate într-o recompensă materială, un premiu (ex. o jucărie sau vizionarea unui film la cinema) împreună cu părinții (Marzano, et. al. 2003).

3.2.5. Costul răspunsului

Costul răspunsului este o formă de penalizare, de aceea înainte de a utiliza această metodă trebuie asigurată respectarea eticii în aplicarea ei (vezi etică în folosirea pedepsei și penalizării). Costul răspunsului este o penalizare, deoarece constă în retragerea unui anumit beneficiu sau bun posedat de persoana care realizează comportamentul problematic. Costul răspunsului se aplică contingent cu apariția comportamentului (Marzano, et. al. 2003). De exemplu, doi colegi se ceartă în mod frecvent în pauză, de la un joc. Profesoara îi anunță că pentru fiecare dată când se vor mai certa vor pierde 1 leu din banii lor de buzunar, care vor intra în fondul clasei. Cearta este definită de profesoară ca vorbit tare, țipete, plânsete, confruntare fizică – îmbrâncire, lovire cu brațele sau picioarele. Pentru aplicarea costului răspunsului, profesoara folosește următorul grafic.

Mihai	Andrei
X	X
X	

Pentru fiecare ceartă, profesoara notează un X, în cadranul băiatului care se ceartă (prezintă comportamentele descrise). De fiecare dată când învățătoarea aude sau observă că băieții se ceartă, merge la ei și le spune calm: „Ați pierdut 1 leu pentru cearta asta. Vă recomand să vă opriți sau veți pierde și mai mulți bani.“ În paralel, profesoara i-a învățat pe băieți cum să soluționeze, în mod sănătos, conflictele dintre ei. De câte ori observă utilizarea comportamentelor alternative dezirabile, profesoara întărește apariția acelor comportamente. Utilizarea întăririi diferențiate și a costului răspunsului a condus în foarte scurt timp la remiterea comportamentelor problematice. Diferența între costul răspunsului și pedeapsa tradițională este dată de modul în care aceasta este prezentată copilului.

Time-out este o formă de penalizare, de aceea înainte de a utiliza această metodă trebuie asigurată respectarea eticii în aplicarea ei. Time-out reprezintă pierderea accesului la întăririle contingente cu comportamentul pentru o scurtă perioadă de timp (Marzano, et. al. 2003). De exemplu, la ora de lucru manual, copiii modelează figurine din plastilină. La un moment dat, Maria începe să arunce cu plastilină și să strice figurinele celorlalți copii. Învățătoarea se îndreaptă spre ea, o ia de mănă și o conduce în alt colț al clasei, la o masa unde nu mai este nici un alt copil și unde nu se poate modela plastilină : „Maria, nu te poți juca dacă arunci cu plastilină și strici figurinele celorlalți copii. Stai aici și când te liniștești poți să revii să te joci din nou.“ Profesorul se reîntoarce la copii și îi laudă pentru modul în care lucrează. După două minute îi permite Mariei să revină și o laudă imediat ce își reia modelarea plastilinei fără a-i deranja pe ceilalți. Utilizarea întăririi diferențiate și a time-out-ului a condus în foarte scurt timp la remiterea comportamentelor problematice.

Time-out-ul este eficient ca metodă de reducere a comportamentului problematic în situațiile în care întăririle comportamentului sunt sociale (ex. atenția celorlalți) sau tangibile (ex. joaca cu plastilina). Pentru realizarea acestei metode este necesar să avem la dispoziție un context în care întăririle contingente comportamentului problematic nu mai sunt prezente. Metoda nu se poate aplica dacă în noul context în care copilul a fost mutat comportamentul problematic mai primește încă întăriri. Diferența între time-out și pedeapsa tradițională este dată de modul în care aceasta este prezentată copilului.

3.2.6. Contingența de grup

Aceasta este o tehnică aplicată la nivelul grupului de elevi pentru a încuraja comportamentele pozitive și respectiv a diminua comportamentele negative. De exemplu puteți stabili anumite tipuri de recompense dacă întreaga clasă își amintește timp de o oră să ridice mâna înainte de a vorbi, sau dacă membrii clasei uită să ridice mâna de exemplu de trei ori întreaga zi.

Cercetătorii și teoreticienii realizează de obicei distincția la nivelul contingenței de grup, între tehnicile interdependente și cele dependente (Litow și Pumroy, 1975). Contingența de grup care vizează utilizarea de tehnici interdependente, presupune ca fiecare membru al grupului să întrunească criteriile stabilite pentru întregul grup, astfel încât la final grupul să poată fi recompensat. Exemplul prezentat anterior reprezintă o astfel de tehnică interdependentă, pentru că fiecare membru al clasei trebuie să-și amintească să ridice mâna înainte de a vorbi pentru ca la finalul orei întreaga clasă să primească o recompensă.

Contingența de grup care vizează utilizarea de tehnici dependente presupune ca anumiți elevi din grup să întrunească criteriile comportamentale solicitate de profesor pentru ca întregul grup să poată fi recompensat. De exemplu, dacă acei elevi care au frecvent comportamente indezirabile reușesc să nu vorbească neîntrebați, atunci întreaga clasă va fi la final recompensată. Această tehnică se bazează pe presiunea exercitată de grup asupra anumitor membri dinainte stabiliți de către

profesor. Acesta pare a fi motivul pentru care tehnica funcționează. Cu toate acestea, trebuie utilizată cu precauție deoarece poate avea uneori un impact negativ asupra elevului indicat, datorită presiunii puternice exercitată de grup asupra acestuia.

3.2.7. Contingența cu familia

Contactul cu familia poate fi, potrivit cercetărilor și teoriilor din literatura de specialitate, o modalitate puternică de control a comportamentului indezirabil al elevilor. În forma cea mai simplă, contingența cu familia presupune aducerea la cunoștința părinților a comportamentelor pozitive și negative ale elevului. Această tehnică se poate concretiza într-o scrisoare adresată părinților, contactarea telefonică a familiei sau o vizită acasă la elev.

La un alt nivel, poate fi stabilit împreună cu părinții elevului în cauză, un sistem de consecințe pozitive și negative ce pot fi administrate acasă în colaborare cu școala. Pentru a stabili aceste consecințe este nevoie de o întâlnire cu părinții în care acestora să li se explice importanța sistemului ce urmează a fi aplicat și să se obțină implicarea lor în colaborarea cu profesorul (Marzano, et. al. 2003). De exemplu, la întâlnirea cu părinții trebuie discutat comportamentul indezirabil, pe care atât profesorul cât și părinții doresc să-l diminueze sau să-l elimine și se vor identifica consecințele pozitive și negative pentru comportamentul acceptabil, respectiv inacceptabil al elevului. După stabilirea acestor parametri se va monitoriza comportamentul, de către profesor, iar părinții vor fi anunțați sistematic pentru a administra consecințele pozitive sau negative, în funcție de comportamentul la clasă al elevului.

Potrivit lui Marzano (2003), intervențiile disciplinare se bazează pe păstrarea unui echilibru între aplicarea de consecințe negative pentru comportamente indezirabile și administrarea de consecințe pozitive pentru comportamente dezirabile. În acest cadru, stabilirea limitelor și monitorizarea comportamentelor elevilor au un rol major pentru eficientizarea managementului clasei.

3.3. Construirea relațiilor pozitive cu elevii

Pentru ca aplicarea regulilor, procedurilor și intervențiilor disciplinare să funcționeze este nevoie de optimizarea relațiilor dintre profesor și elevi. Un profil al acestor relații existente în clasă este ilustrat de Marzano (2003) în Figura 3.1.

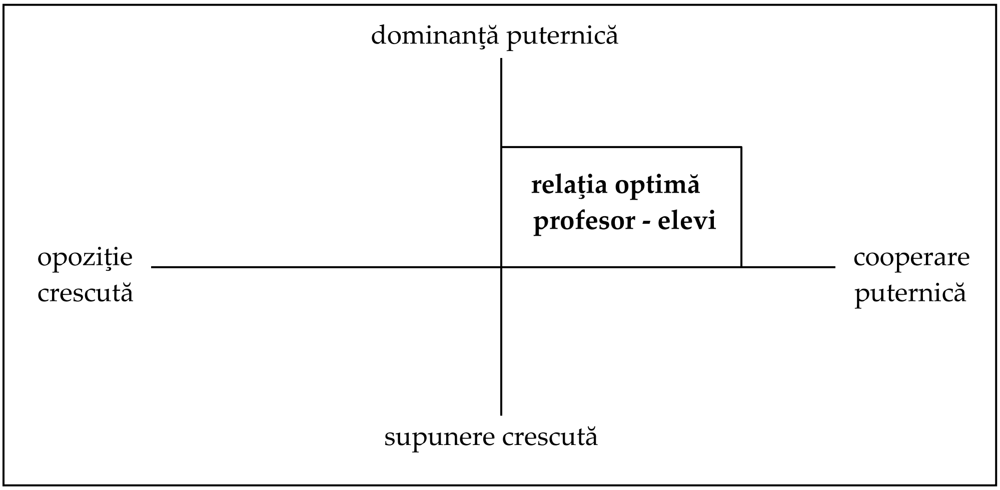


Figura 3.1. ***Interacțiunea dintre dominanță și cooperare***

Pentru managementul eficient al clasei, fundamentală este capacitatea cadrului didactic de a construi relații pozitive cu elevii, un climat prietenos bazat pe respect reciproc și colaborare. Rief (2003) indică modul în care cadrele didactice își pot dezvolta această capacitate și optimiza planul de management al clasei:

- Modelarea unui limbaj respectuos, controlarea tonalității vocii și a limbajului corpului;
- Întâmpinarea elevilor și încheierea orelor cu un zâmbet și o atitudine pozitivă în fiecare zi;
- Comunicarea progreselor și aspectelor pe care le apreciază cadrul didactic către elevii din clasa sa;
- Menținerea unor standarde ridicate și sprijinirea activă a elevilor pentru a atinge aceste standarde;

- Alocarea timpului pentru realizarea unor legături personale cu elevii;
- A fi sensibil empatic și a răspunde nevoilor speciale ale elevilor;
- Păstrarea simțului umorului;
- A face activitățile de învățare interesante și amuzante;
- Cerințele și regulile sunt transmise și impuse într-un mod care respectă personalitatea și demnitatea fiecărui elev;
- Construirea căilor de comunicare cu familia/părinții elevilor;
- Evitarea situațiilor în care elevul este jenat sau se poate simți umilit (abordarea aspectelor speciale în discuții particulare).

Însușirea și aplicarea acestor modalități de către profesor contribuie, dintr-o perspectivă mai cuprinzătoare, la evitarea pe termen lung a situațiilor stresante, a conflictelor și limitează semnificativ efortul depus la clasă (Popenici, Fartușnic, Târnoveanu, 2008).

Prezentăm în continuare și alte tehnici care sunt deosebit de utile profesorilor pentru optimizarea relației cu elevii cu comportament problematic.

3.3.1. Promovarea comportamentelor asertive

Potrivit lui Emmer, Evertson și Worsham (2003), comportamentul asertiv este abilitatea de a cunoaște și apăra propriile drepturi într-o manieră care-i determină pe ceilalți să nu le poată ignora sau combate. Autorii vorbesc despre o asertivitate constructivă, explicând faptul că adjectivul *constructivă* presupune că profesorul îi sprijină pe elevi în dezvoltarea acestor tipuri de comportamente, utilizând anumite tehnici:

- Utilizarea unui limbaj non-verbal (privire, mimică, postura corpului) prin care profesorul transmite faptul că nu acceptă comportamentul negativ al elevului însă nu atacă acest comportament;
- Utilizarea unui ton adecvat al vocii (clar și hotărât, dar neameninţător) pentru a comunica dezacordul față de un comportament indezirabil;
- Insistența pentru manifestarea comportamentului dezirabil de către elev.

3.3.2. Manifestarea interesului față de elevi și de problemele acestora

Toți elevii au nevoie de atenția și considerația profesorului. De fapt, unii dintre elevi solicită în foarte mare măsură atenția profesorului, iar alții sunt puternic motivați să învețe atunci când profesorii le acordă atenție și se arată interesați de ei (McCombs și Whisler, 1997; Combs, 1982). Potrivit lui Marzano (2003), tot ceea ce faceți, manifestându-vă interesul pentru fiecare elev, are un impact pozitiv asupra motivației pentru învățare a elevilor. În continuare se indică câteva comportamente care, potrivit autorului, comunică elevilor interesul personal:

- vorbiți cu elevii despre interesele și preocupările lor înainte, în timpul și după terminarea orelor;
- salutați elevii și în afara școlii;
- invitați în fiecare zi câțiva elevi în locul în care vă recreați luând prânzul (gustarea) și purtați o conversație cu aceștia;
- informați-vă și comentați împreună cu elevii evenimentele importante din viața elevilor, precum și participarea lor la activități sportive, concursuri, spectacole de teatru sau alte activități extracurriculare în care aceștia se implică;
- complimentați elevii pentru reușitele lor importante, atât în cadrul școlii, cât și în afara acesteia.

3.3.3. Utilizarea comportamentelor echitabile și pozitive pentru a stimula învățarea

Următoarele strategii sunt utile cadrelor didactice pentru a realiza interacțiuni echitabile și pozitive cu elevii (Marzano et. al., 2003):

- Deplasați-vă frecvent prin sala de clasă în timpul activității didactice și asigurați-vă de faptul că fiecare elev poate avea acces la materialele și informațiile pe care le prezentați;
- Atribuiți proprietatea ideilor elevilor care le-au inițiat;
- Permiteți și încurajați pe toți elevii să participe la discuțiile clasei și de asemenea aveți grijă să-i invitați să-și exprime opinia și pe acei elevi care nu participă la dezbateri;
- Oferiți un timp de gândire adecvat și egal pentru toți elevii, indiferent de performanțele lor anterioare sau de percepția dumneavoastră asupra abilităților acestora.

3.3.4. Acordarea de feed-back constructiv la răspunsurile greșite oferite de elevi

Modalitatea în care le oferiți feed-back elevilor, care formulează un răspuns greșit sau nu știu să răspundă întrebărilor dumneavoastră, transmite un mesaj puternic elevilor (Hunter, 1969). Când elevii răspund greșit sau nu știu cum să răspundă unei întrebări pe care o adresați, ei se află într-o postură vulnerabilă. În acest moment critic pentru elevi, comportamentul profesorului și modul în care acesta înțelege să interacționeze cu ei stimulează sau dimpotrivă blochează relația dintre profesor și elevi. Astfel, Marzano (2003) recomandă:

- Accentuați aspectele pozitive ale răspunsului, direcționați elevul spre răspunsul corect;
- Încurajați colaborarea și permiteți elevilor să caute ajutor în rândul colegilor, fapt care poate conduce la un răspuns mai bun și poate stimula motivația pentru învățare;
- Repetați întrebarea, astfel încât elevul să poată avea mai mult timp de gândire și formulare;
- Reformulați întrebarea dintr-o perspectivă diferită, astfel încât să facilitați înțelegerea acesteia;
- Oferiți elevilor indicii, astfel încât, treptat, să ajungă la răspunsul corect;
- Oferiți dumneavoastră răspunsul și solicitați apoi elevului să-l reformuleze sau să găsească exemple asemănătoare;
- Respectați opțiunea elevului de a trece mai departe atunci când este cazul.

3.3.5. Abordarea diferitelor tipuri de elevi (pasivi, agresivi, cu dificultăți de concentrare, perfecționiști, inadaptați social)

Managerii eficienți sunt conștienți de nevoile unice ale fiecărui elev din clasă, mai ales ale celor proveniți din medii sociale și familiale defavorizate. Prin urmare, Brophy (1996) și Freeman (1994) au considerat că este util ca strategiile manageriale să fie adaptate acestor categorii de

elevi: pasivi, agresivi, cu dificultăți de concentrare, perfecționiști sau inadaptați social.

În *categoria elevilor pasivi* se încadrează cei care se tem de relații și cei care se tem de eșec. Teama este, de altfel, elementul dominant în ambele categorii, dar obiectul temerii este diferit. Unii elevi din categoria pasivă pot fi victime ale neglijenței sau abuzului fizic sau verbal din familie. De asemenea, se poate ca ei să sufere de probleme medicale, inclusiv depresie sau fobii sociale (Marzano et. al. 2003). Acești elevi vor manifesta teamă față de relații. Elevii din cea de-a doua subcategorie menționată anterior, pot fi marcați de convingerea că nu au abilitățile necesare pentru a reuși la școală, având, de asemenea, o stimă de sine scăzută. Acești elevi vor experimenta frecvent teama de eșec.

Este foarte important pentru profesorii să-și amintească faptul că originea comportamentelor acestor elevi este localizată în afara clasei. De aceea, este nerezonabil ca profesorul să aștepte de la acești elevi să-și modifice rapid comportamentul. Pentru elevii cu acest repertoriu comportamental problematic se recomandă ca profesorul să utilizeze strategii prin care să manifeste interesul și considerația și să-i încurajeze în a se angaja în comportamente pozitive și asertive.

Categoria elevilor agresivi înglobează subcategoriile: ostili, opozanți și camuflați (potrivit DSM, 2000). Caracteristic elevilor din categoria ostili este controlul redus al furiei, controlul scăzut al impulsivității, capacitatea empatică redusă, incapacitatea de a anticipa consecințele acțiunilor sale, stimă de sine scăzută, propensiunea pentru comportamente deviante și considerarea celorlalți ca fiindu-i datori.

Elevii ostili creează cele mai frecvente probleme de management al clasei, consumând timp, energie și resurse financiare. Din această cauză, ei constituie grupul cel mai intens studiat sub aspect comportamental. Cu toate că acești elevi par a fi foarte rezistenți la modificările comportamentale, este important de reținut faptul că, elevii ostili sunt pur și simplu elevi care experimentează frica și durerea.

Elevii din subcategoria opozanți manifestă probleme de comportament moderate în raport cu cei din categoria ostili. Caracteristic elevilor

opozanți este faptul că nu respectă regulile, au dispute cu adulții, utilizează frecvent un limbaj dur, manifestă tendința spre criticism și învinovățire.

Subcategoria elevilor agresivi-camuflați nu este ușor de recunoscut de către profesori deoarece ei se manifestă în clasă relativ agreabil. De cele mai multe ori însă se află în zona în care apar probleme și nu realizează totdeauna ceea ce li se solicită. De cele mai multe ori reușesc să evite pedepsele pentru implicarea sau instigarea la comportamente indezirabile. Se pare că elevii din această subcategorie operează la periferia comportamentelor disruptive, angajându-se adesea în activități care se află la limita legalității (Marzano et. al., 2003).

Pentru toate aceste categorii de elevi agresivi este recomandabil să se realizeze împreună cu familia elevului în cauză un plan de consecințe pozitive și negative, corelate cu comportamentele pe care acești elevi le manifestă în cadrul clasei.

Categoria elevilor cu probleme de atenție se divide în două subcategorii: elevii hiperactivi și elevii neatenți. Caracteristicile elevilor din subcategoria hiperactivi includ controlul deficitar al impulsivității, inabilitatea de a sta așezat și de a lucra în liniște, propensiunea pentru a adresa întrebări și a oferi răspunsuri precum și de a-i întrerupe pe ceilalți când vorbesc. Caracteristicile elevilor neatenți includ: distractibilitatea ridicată, lipsa de atenție acordată detaliilor, dificultăți în organizarea sarcinilor de lucru, impresia aparentă că nu ascultă ceea ce li se comunică, lipsa de concentrare în activitățile zilnice și faptul că uită ceea ce au de realizat. Elevii din această subcategorie tind să fie mai degrabă anxioși, în timp ce elevii din subcategoria hiperactivi tind a fi mai degrabă impulsivi (Erk, 2000).

Prezentăm în continuare o serie de tehnici de abordare a problemelor comportamentale ale elevilor hiperactivi și neatenți:

- Fiți specific(ă) în privința momentelor în care trebuie să vorbească sau nu. Deși copiii cu ADHD uită frecvent aceste instrucțiuni, ei pot fi antrenați să se oprească și să privească la ceea ce se petrece în jurul lor.

- Copiii cu ADHD întrerup adesea interlocutorul deoarece se tem că își vor „pierde ideea". Învățați-i să își scrie propriile gânduri, astfel încât și le vor putea aminti atunci când va fi momentul să vorbească.
- Este foarte important locul din clasă în care profesorul așază un copil cu ADHD. Încercați să mențineți copilul aproape de profesor și departe de ușă și de ferestre.
- Pentru a preveni remarcarea în sens negativ a copilului cu ADHD, oferiți întregii clase posibilitatea de a folosi plăci separatoare pentru intimitate, căști sau dopuri pentru urechi pentru a împiedica perturbarea de către elementele exterioare în cursul lucrului în clasă sau al testelor.
- Alternați activitățile, de interes ridicat și scăzut, utilizând diferite strategii pentru a cuprinde diversele stiluri de învățare din clasă.
- Încercați să includeți în toate lecțiile prezentări vizuale, auditive și dinamice precum și momente de lucru în echipă, cu sarcini individuale și comune.
- Folosiți perioade de predare scurte și variați ritmul de predare, de la o lecție la următoarea.
- Elevii care devin neatenți nu trebuie admonestați, ci trebuie redirecționați într-un mod în care să nu se simtă stingheriți.

Elevii perfecționiști manifestă dorința de a avea succes la un nivel superior potențialului lor actual. Adesea sunt autocritici, au o stimă de sine scăzută, au sentimente de inferioritate adânc înrădăcinate și sunt foarte vulnerabili (Marzano, et. al., 2003). A fi perfect reprezintă pentru acești elevi singurul mod de a câștiga iubirea, respectul și atenția celorlalți. La un anumit nivel, ei consideră că sunt plăcuți și iubiți pentru ceea ce pot produce și nu pentru ceea ce sunt. Când se confruntă cu o situație în care consideră că nu au capacitatea de a producere rezultate excepționale, renunță, se eschivează sau inventează scuze pentru a motiva de ce nu pot să realizeze acea sarcină. Elevii perfecționiști ajunși

adulți sunt adesea recompensați pentru comportamentele lor și pentru rezultatele pe care le obțin, fără a se plânge. Depun frecvent un efort considerabil în raport cu recompensele financiare pe care le primesc sau nu le primesc. Consecințele perfecționismului se pot observa în comportamentele autodistructive și patternurile de gândire ale acestor elevi (Blatt, 1995).

Discuțiile cu acești elevi și implicare lor în activități de colaborare și sprijinire a altor elevi pot fi benefice pentru restructurarea tiparelor de gândire și conștientizarea consecințelor negative pe care perfecționismul le poate avea atât la nivel emoțional cât și comportamental.

Elevii inadaptați social au dificultăți în a-și face și menține prieteni. De cele mai multe ori, aceștia nu-și adaptează comportamentul celor cu care interacționează, vorbind foarte mult, făcând remarci stupide, sau deranjându-i pe ceilalți cu prezența lor (Marzano, et. al., 2003). De obicei, acești elevi sunt bine intenționați, dar încearcă prea mult să relaționeze cu colegii, fapt care îi face neagreabili. Din această cauză, sunt adesea triști, confuzi, se simt diferiți de ceilalți și au dificultăți în a se integra în evenimente complexe. Comportamentul lor este adesea considerat imatur, lipsit de tact sau insensibil (Nowicki și Duke, 1992).

Aplicații

1. Utilizați la clasele la care predați tehnicile recomandate în lucrare, pentru acomodarea în clasă a elevilor hiperactivi sau cu dificultăți comportamentale.

2. Analizați avantajele concentrării profesorului pe aspectele pozitive ale elevului sau ale situației.

3. Aplicați *Grila pentru evaluarea comportamentului problematic al elevilor* la începutul semestrului și apoi pe parcursul semestrului pentru monitorizarea progresului.

4. Identificați pe baza Tabelului 3.2. *Fișă pentru evaluarea calităților elevului cu comportament problematic,* comportamentele dezirabile și pe cele indezirabile ale unui elev cu dificultăți comportamentale.

5. Proiectați, pornind de la evaluările realizate, strategii comportamentale adecvate elevilor cu dificultăți comportamentale din clasa/clasele la care predați. Utilizați punctele forte ale elevilor vizați, pentru a modifica punctele slabe.

6. Pentru a evita pe termen lung situațiile stresante, conflictele și a limita semnificativ efortul depus la clasă, studiați din lucrare și apoi aplicați la clasă modalitățile concrete de a construi relații pozitive au elevii, conform Rief (2003).

7. Proiectați strategii manageriale pentru un semestru, adaptate următoarelor categorii de elevi: pasivi, agresivi, cu dificultăți de concentrare, perfecționiști sau inadaptați social.

8. Realizați o paralelă între tehnicile utilizate în clasă și cele necesare lucrului acasă, în cazul elevilor cu dificultăți comportamentale.

Bibliografie

1. Barkley, (1997), în Popenci, S., Fartușnic, C., Târnoveanu, N., (2008), *Managementul clasei pentru elevii cu AHDH, Ghid pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar*, Editura Didactica Publishing House, București.
2. Botiș – Matanie, A., Axente, A., (2011), *Disciplinarea pozitivă. Sau cum să disciplinezi fără să rănești*. Editura ASCR, Cluj-Napoca.
3. Brophy, (1996), în Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J., (2003), *Classroom Management that Works: Research-Based Strategies for Every Teacher,* Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA.
4. Carr și Durand (1985), în Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J., (2003), *Classroom Management that Works: Research-Based Strategies for Every Teacher,* Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA.
5. Curwin și Mendler, (1988), în Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J., (2003), *Classroom Management that Works: Research-Based Strategies for Every Teacher,* Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA.
6. Combs, (1982), în Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J., (2003), *Classroom Management that Works: Research-Based Strategies for Every Teacher,* Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA.
7. Dawson, S., (2009), în Olsen, J., Nielsen, T., W., (2009), *Noi metode și strategii pentru managementul clasei,* Editura Didactica Publishing House.
8. Emmer, Evertson și Worsham, (2003), în Popenci, S., Fartușnic, C., Tâtnoveanu, N., (2008), *Managementul clasei pentru elevii cu AHDH, Ghid pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar,* Editura Didactica Publishing House, București.
9. Erk, (2000), în Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J., (2003), *Classroom Management that Works: Research-Based Strategies for Every Teacher,* Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA.
10. Freeman, (1994), în Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J., (2003), *Classroom Management that Works: Research-Based Strategies for Every Teacher,* Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA.

11. Hunter, (1969), în Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J., (2003), *Classroom Management that Works: Research-Based Strategies for Every Teacher,* Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA.
12. Litow și Pumroy, (1975), în Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J., (2003), *Classroom Management that Works: Research-Based Strategies for Every Teacher,* Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA.
13. Lobitz, (1974), în Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J., (2003), *Classroom Management that Works: Research-Based Strategies for Every Teacher,* Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA.
14. Madsen, Backer și Thomas, (1968), în Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J., (2003), *Classroom Management that Works: Research-Based Strategies for Every Teacher,* Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA.
15. Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J., (2003), *Classroom Management that Works: Research-Based Strategies for Every Teacher,* Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA.
16. McCombs și Whisler, (1997), în Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J., (2003), *Classroom Management that Works: Research-Based Strategies for Every Teacher,* Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA.
17. Nowicki și Duke, (1992), în Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J., (2003), *Classroom Management that Works: Research-Based Strategies for Every Teacher,* Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA.
18. Olsen, J., Nielsen, T., W., (2009), *Noi metode și strategii pentru managementul clasei,* Editura Didactica Publishing House.
19. Pânișoară, I.O., (2009), *Profesorul de succes, 59 de principii de pedagogie practică*, Editura Polirom, Iași.
20. Popenci, S., Fartușnic, C., Târnoveanu, N., (2008), *Managementul clasei pentru elevii cu AHDH, Ghid pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar*, Editura Didactica Publishing House, București.

ISBN: 978-606-37-2038-3